

Raidt, Tabea

Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel

Hamburg : tredition 2010, 293 S. - (Zugl.: Düsseldorf, Univ., Diss., 2009 u.d.T.: PISA: Katalysator im bildungspolitischen Paradigmenwechsel. Dimensionen des Wertewandels im Bildungswesen)



Quellenangabe/ Reference:

Raidt, Tabea: Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel. Hamburg : tredition 2010, 293 S. - (Zugl.: Düsseldorf, Univ., Diss., 2009 u.d.T.: PISA: Katalysator im bildungspolitischen Paradigmenwechsel. Dimensionen des Wertewandels im Bildungswesen) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-53726 - DOI: 10.25656/01:5372

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-53726>

<https://doi.org/10.25656/01:5372>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Tabea Raidt

Bildungsreformen nach PISA

Paradigmenwechsel und Wertewandel

Tabea Raidt

Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel



Diese Studie wird nach den Prinzipien des offenen Zugangs zu wissenschaftlicher Information (Open Access) publiziert. „Ziel der Open-Access-Bewegung ist es, wissenschaftliche Literatur und wissenschaftliche Materialien für alle Nutzerinnen und Nutzer kostenlos im Internet zugänglich zu machen. Ein wesentlicher Aspekt ist die Maximierung der Verbreitung wissenschaftlicher Information, wie in der Berliner Erklärung gefordert“ (<http://open-access.net>). Die Zugangsmöglichkeiten zu dieser Studie sind auf der Webseite **www.pisa-bildung.de** zusammengefasst.

Inauguraldissertation im Fach Soziologie / Bildungssoziologie zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf – D61

Eingereicht mit dem Titel: PISA: Katalysator im bildungspolitischen Paradigmenwechsel. Dimensionen des Wertewandels im Bildungswesen

Erstgutachter: Prof. Dr. Heiner Barz, Bildungsforschung und Bildungsmanagement, HHUD; Zweitgutachter: Prof. Dr. Peter H. Hartmann, Soziologie, HHUD

Archiviert unter www.pisa-bildung.de

Tabea Raidt

Bildungsreformen nach PISA

Paradigmenwechsel und Wertewandel

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlages und des Autors unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2010 Tabea Raidt

Verlag: tredition GmbH

Printed in Germany

Übersicht

	Einführung	11
1	Hintergrund: Wertewandel	21
1.1	Paradigmenwechsel und Wertewandel	21
1.2	Vom Wertewandel zum Wandel des Wertewandels	28
1.3	Die 1960er: Bildungskatastrophe und realistische Wendung	44
1.4	Zusammenfassung	50
2	Katalysator: PISA	53
2.1	Hintergründe der PISA-Studien	53
2.2	Konzeption der PISA-Studien	61
2.3	Ergebnisse der PISA-Studien	72
2.4	Zusammenfassung	85
3	Kräfte: Interessen	88
3.1	Rolle und Position der Medien	88
3.2	Positionen der Interessengruppen	92
3.3	Zusammenfassung	102
4	Umsetzung: Reformen	105
4.1	Reformen auf nationaler Ebene	106
4.2	Reformen des Landes Baden-Württemberg	115
4.3	Bildungspläne in Baden-Württemberg	132
4.4	Rechtliche Rahmenbedingungen in Baden-Württemberg	153
4.5	Bildungsforschung: Realistische Wendung 2.0	184
4.6	Zusammenfassung	169
5	Wirkungen: Polaritäten	174
5.1	Bildungspolitik: Internationalisierung vs. Spezifische Bildung	175
5.2	Bildungssteuerung: Systemsteuerung vs. Schulentwicklung	188
5.3	Bildungsbeteiligte: Begabungsreserven vs. Chancengleichheit	208
5.4	Bildungsbegriff: Qualifikation vs. Allgemeinbildung	218
5.5	Zusammenfassung	231
	Resümee	236
	Akronyme und Abkürzungen	249
	Literatur/Quellen	255

Inhalt

	Einführung	11
	Forschungs- und Untersuchungsfragen	14
	Methode und Untersuchungsbereich	15
	Überblick	18
1	Hintergrund: Wertewandel	21
1.1	Paradigmenwechsel und Wertewandel	21
1.1.1	Paradigma in der Wissenschaftstheorie	22
1.1.2	Paradigma des Wertewandels	25
1.2	Vom Wertewandel zum Wandel des Wertewandels	28
1.2.1	Wertewandel	29
1.2.2	Werteverfall	31
1.2.3	Wertesynthese	32
1.2.4	Wertesampling/ Wertepluralismus	34
1.2.5	Wandel des Wertewandels	36
	Internationale Wertestudie: Zeitenwende	37
	Shell Jugendstudie: Leistungsbereitschaft und Pragmatismus	39
	Jugendsurvey (DJI): Anstieg konventioneller Orientierungen	40
	Inglehart-Index (ALLBUS): Wandel des Wertewandels	42
	Neuer Wertewandel – Zusammenfassung	43
1.3	Die 1960er: Bildungskatastrophe und realistische Wendung	44
1.3.1	Bildungskatastrophe und Bildungsexpansion	45
1.3.2	Die realistische Wendung	47
	Roth: realistische Wendung	47
	Brezinka: wirklichkeitsnahe Pädagogik	48
1.4	Zusammenfassung: Hintergrund	50

2	Katalysator: PISA	53
2.1	Hintergründe der PISA-Studien	53
2.1.1	Auftraggeber und Auftragnehmer der Studien	54
2.1.2	Education at a Glance/Bildung auf einen Blick	55
2.1.3	Leistungsvergleichsstudien neben PISA	57
	TIMSS, PIRLS/IGLU, DESI, Weitere Studien, Vergleichsarbeiten	57
	PISA-Nebenuntersuchungen	61
2.2	Konzeption der PISA-Studien	61
2.2.1	Zielstellung und Bildungsverständnis	62
2.2.2	Grundbildung, Literacy und Kompetenzen	64
	Lesekompetenz	66
	Mathematische Grundbildung	67
	Naturwissenschaftliche Grundbildung	68
	Fächerübergreifende Kompetenzen	69
2.2.3	Bedingende Faktoren des Lernens	70
2.3	Ergebnisse von PISA-I 2000 und PISA-E 2000	72
2.3.1	Rankings	72
2.3.2	Detailanalysen	75
2.3.3	Position der Autor/-innen	79
	Lesekompetenz	79
	Mathematische Grundbildung	80
	Naturwissenschaftliche Grundbildung	81
	Bedingende Faktoren des Lernens	82
	Kritik am gegliederten Schulsystem	84
2.4	Zusammenfassung: Katalysator	85
3	Kräfte: Interessen	88
3.1	Rolle und Position der Medien	88
3.1.1	Medien und Politik	88
3.1.2	Replizierende, reflektierende und rekurrierende Publikationen	90
3.2	Positionen der Interessengruppen	92
3.2.1	Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Eltern	92
3.2.2	Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Hochschulen	96
3.2.3	Kirchen, Wohlfahrt und Kulturverbände	99
3.3	Zusammenfassung: Kräfte	102

4	Umsetzung: Reformen	105
4.1	Reformen auf nationaler Ebene	106
4.1.1	Reformen der Länder (KMK)	108
4.1.2	Gemeinsame Reformen der Länder mit dem Bund	111
4.1.3	Reformen des Bundes	113
4.2	Reformen des Landes Baden-Württemberg	115
4.2.1	Kindergarten und Grundschule	116
4.2.2	Weiterführende Schulen	120
4.2.3	Bildungsplan 2004	122
4.2.4	Qualitätsentwicklung und Evaluation	124
	Diagnose- und Vergleichsarbeiten	125
	Selbst- und Fremdevaluation	125
	Bildungsberichterstattung	128
4.2.5	Qualitätsoffensive Bildung 2008	129
4.3	Bildungspläne in Baden-Württemberg	132
4.3.1	Bildungsverständnis der Bildungspläne von 1994 und 2004	132
	Bildungspläne von 1994: Erziehung und Bildung	132
	Bildungsplan von 2004: Bildung und Kompetenzen	139
4.3.2	Detailanalyse: Bildungsverständnis in den Fächern der Grundschule	143
	Fächerbeschreibungen der Grundschule im Bildungsplan 1994	143
	Fächerbeschreibungen der Grundschule im Bildungsplan 2004	144
4.3.3	Detailanalyse: Musik in der Grundschule 1994 und 2004	146
4.3.4	Detailanalyse: Begriffsverwendung 1994 und 2004	149
4.4	Rechtliche Rahmenbedingungen in Baden-Württemberg	153
4.4.1	Grundlagen des Elementarbereichs	154
	1990er: Primat der Erziehung	154
	2000er: Kindergarten als Bestandteil des Bildungswesens	155
4.4.2	Schulgesetz	158
	Qualitätsentwicklung und Evaluation im Schulgesetz	162
4.5	Bildungsforschung: Realistische Wendung 2.0	164
4.5.1	Ausbau der Bildungsforschung	164
4.5.2	Gehirnforschung und Lernen	166
4.5.3	Bildungsstudien der Wirtschaft	167
4.6	Zusammenfassung: Umsetzung	169

5	Wirkungen: Polaritäten	174
5.1	Bildungspolitik: Internationalisierung vs. Spezifische Bildung	175
5.1.1	Internationalisierung der Bildungspolitik	175
	Europäische Kommission	176
	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung	179
	Welthandelsorganisation	181
5.1.2	Spezifische Bildung	183
	PISA als Herausforderung	185
5.2	Bildungssteuerung: Systemsteuerung vs. Schulentwicklung	188
5.2.1	Systemsteuerung und Bildungsmonitoring	189
	Hintergrund: Systemsteuerung und New Public Management	190
	Bildungsmonitoring	191
5.2.2	Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung	194
	Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung in den Landesinstituten	197
	Balance zwischen Systemsteuerung und Schulentwicklung	206
5.3	Bildungsbeteiligte: Begabungsreserven vs. Chancengleichheit	208
5.3.1	Chancengleichheit und die Ausschöpfung von Begabungsreserven	208
	Humanressourcen	210
5.3.2	Begabungsreserven: Professionalisierung der Lehrenden	212
	Deprofessionalisierung	216
5.4	Bildungsbegriff: Qualifikation vs. Allgemeinbildung	218
5.4.1	Bildung	219
	Allgemeinbildung	223
	Grundbildung	224
5.4.2	Qualifikation	226
	Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen, Schlüsselqualifikationen	228
	Allgemeinbildung und Qualifikation	229
5.5	Zusammenfassung: Wirkungen	231
	Resümee	236
	Fazit	246
	Akronyme und Abkürzungen	249
	Literatur/Quellen	255

Bildungsreformen nach PISA

Paradigmenwechsel und Wertewandel

Einführung

Kompetenzstandards, Vergleichsarbeiten, Evaluation, Bildungsberichterstattung – dies sind die sichtbarsten Folgen des ‚Paradigmenwechsels‘ der Bildungspolitik Anfang des 21. Jahrhunderts in Deutschland. Doch welche tiefer gehenden Folgen hat der Paradigmenwechsel für das Bildungswesen und für das Bildungsverständnis? Was sind die Hintergründe und welche Wirkungen ergeben sich daraus?

Als Ende 2001 die ersten PISA-Ergebnisse in die Öffentlichkeit sickerten und schließlich offiziell publiziert wurden, sprach man schnell von einem Schock. Die Bildungspolitik reagierte sofort. Noch am selben Tag verabschiedete die KMK so genannte ‚Handlungsfelder‘, die die Bildungspolitik von nun an bestimmen sollten. In den folgenden Tagen, Monaten und Jahren wurden umfangreiche Reformen auf den Weg gebracht, die das Bildungswesen seitdem umgestalten. Die sichtbarsten Reformen sind die eingangs bereits genannten, die zu einem großen Teil auf zwei Ideen aufbauen. Auf der Idee der Standardisierung und auf der Idee der Outputsteuerung, wobei beides zusammenhängt. Outputsteuerung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Bildungspolitik Outputs in Form von Standards vorgibt, die – hauptsächlich durch die Schüler/-innen, aber beispielsweise auch durch die Lehrkräfte – erreicht werden sollen. Diese Outputsteuerung weicht von der Inputsteuerung der vorangegangenen zwei Jahrzehnte ab, in denen davon ausgegangen wurde, dass die vorgegebenen Lehrpläne, Stundentafeln, Deputate und ausgebildete Lehrkräfte zu einem bestmöglichen, wenn auch nicht genau definierten Ergebnis führen würden. Dieser Wandel von der Input- zur Outputsteuerung wurde von der Bildungspolitik selbst als Paradigmenwechsel deklariert.

Doch die Vorgabe von Standards und deren Überprüfung durch Bildungsmonitoring sind nur die äußerlich sichtbaren Folgen dieses Paradigmenwechsels. Der Wandel von der Input- zur Outputsteuerung und dessen Reformen bringen auch unter der Oberfläche Veränderungen mit sich. Diese sind an erster Stelle durch ein verändertes Vokabular spürbar. Begriffe, die bisher nur am Rande des Bildungs-Kosmos auftauchten, werden merklich häufiger verwendet. Dazu gehören die Kompetenzen, die Qualifikation, die Effizienz oder die Humanressourcen. Mit diesem neuen Vokabular erreichen das Bildungswesen auch Konzepte, die insgesamt eine neue Art, über Bildung zu denken, darstellen, oder anders ausgedrückt: ein neues Bildungsverständnis. Das Bildungsverständnis beinhaltet die Fragen, welches Ziel Bildung haben soll, was Bildung beinhalten soll und welche Funktion Bildung erfüllen soll. Durch die neuen Begriffe und Konzepte werden diese Fragen neu beantwortet.

Vor der Suche nach den neuen Antworten auf diese Fragen stellt sich jedoch zunächst die Frage, wodurch dieser Paradigmenwechsel ausgelöst wurde. Auf den ersten Blick scheint tatsächlich die PISA-Studie bzw. die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Dezember 2001 der Auslöser für die umfangreichen Reformaktivitäten in Bund und Ländern gewesen zu sein. Doch bei näherem Hinsehen relativiert sich diese herausragende Stellung der PISA-Studie etwas, wenn auch nicht gänzlich. Beispielsweise wurden auch schon vor PISA Reformen auf den Weg gebracht, die eine Standardisierung oder Outputsteuerung beinhalteten. Dafür können ebenfalls wieder Auslöser gesucht werden, so die TIMS-Studie oder die NRW-Veröffentlichung ‚Zukunft der Schule‘. Es begann sich also bereits vor PISA ein die Reformen begünstigendes Klima zu entwickeln. Dieses reformoffene Klima kann vor zwei Hintergründen gesehen werden. Zum einen in geschichtlicher Perspektive vor dem Hintergrund der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre. Zum anderen in gesamtgesellschaftlicher Perspektive vor dem Hintergrund des erneuten Wertewandels der 1990er Jahre.

Nach eineinhalb Jahrzehnten der Restauration begann in der deutschen Gesellschaft wie auch im deutschen Bildungswesen der Wunsch nach Veränderung und Reformen Gestalt anzunehmen. Die Warnung vor einer ‚Bildungskatastrophe‘ und die darauf folgende Bildungsexpansion in Verbindung mit einer starken Bildungsplanung zeigen schon Dispositionen und Grundzüge der Reformen der 2000er auf. Die Bildungspolitik verlangte nach Bildungsstudien und versuchte über eine vor allem quantitative, aber auch eine curriculare Planung, die Entwicklung des Bildungswesens zu beeinflussen. Zwar folgte darauf eine gewisse Ernüchterung in den 1970er und 1980er Jahren in Bezug auf die Planbarkeit von Entwicklungen ‚von oben‘, doch damals angestoßene Grundzüge und Reformen wie die Bildungsexpansion, die stärkere Quantifizierung von Bildung und der Ausbau der Bildungsforschung halten bis heute an, und die neue Bildungssteuerung durch Outputs und Standards – kann zwar nicht direkt an der Bildungsplanung der 1970er anknüpfen, doch – hat eine Erfahrungsgrundlage, auf der sie aufbauen kann.

Der zweite Hintergrund des ‚Paradigmenwechsels‘ im Bildungswesen kann im neuen Wertewandel gesehen werden, den die Werteforschung seit Mitte der 1990er Jahre in Deutschland feststellt. Im Gegensatz zum ursprünglich von Inglehart konstatierten Wertewandel zeichnet sich der neue Wertewandel durch eine Wiederaufwertung von Leistungs- und Anpassungswerten aus. Gerade die Anpassungsbereitschaft der jungen Generation unterscheidet sich deutlich vom Hedonismus der 1970er und 1980er Jahre. Mit dieser Anpassungsbereitschaft ist auch verbunden, dass es immer weniger festgelegte Wertmuster gibt. Eigenschaften oder Haltungen werden vielmehr je nach Situation unterschiedlich bewertet und angepasst. Zusätzlich müssen Werte auch eine Nützlichkeit aufweisen, das heißt Eigenschaften oder Haltungen werden dann als ‚von Wert‘ erachtet, wenn sich damit für das Subjekt ein Vorteil verbindet. Dieser neue Wertewandel, der sich Ende der 1990er in der Gesamtgesellschaft abzeichnet, beeinflusst auch das

Bildungswesen und bildet eine Grundlage für die Bildungssysteminternen Veränderungen.

Trotz dieser Relativierungen spielt die PISA-Studie dennoch eine entscheidende Rolle im Paradigmenwechsel bzw. genauer gesagt spielt sie drei Rollen. Zum einen hat sie eine Wirkung als Katalysator entfaltet. Durch die starke Wiedergabe der Studie in den Medien hat sie Druck auf die Bildungspolitik aufgebaut, die die bereits anlaufenden, geplanten und noch einzuführenden Reformen erheblich beschleunigte. Zum zweiten übte sie eine Rolle als Legitimation aus, da sich in der Studie (wenn zum Teil auch nur scheinbar, zum Teil aber auch tatsächlich) Befürwortungen für zahlreiche Reformvorhaben finden lassen. Drittens hatte PISA eine normative Funktion, da sie auf curricularem, pädagogischem und didaktischem Gebiet bestimmte Konzepte und Modelle (durch deren Testung) vertritt. Wenn also von einer Bildungspolitik den Ergebnissen der Studie Bedeutung beigemessen wird, bedeutet das zugleich, dass diese Bildungspolitik auch die hinter der Testung stehenden Konzepte als maßgeblich akzeptiert. Durch den Vergleich von Staaten und deren Bildungsleistungen wird gleichzeitig ein bestimmtes Bildungsverständnis transportiert.

Doch nicht nur die Medien übten Druck auf die Bildungspolitik aus. Denn diese können zu einem großen Teil nur Meinungen wiedergeben, die an anderer Stelle geäußert werden. Alle bildungspolitisch relevanten Interessengruppen trugen nach PISA ihre Positionen über Pressemitteilungen an die Öffentlichkeit. Die Interessengruppen nutzen die Studie hauptsächlich als generelle – also beispielsweise über die Position Deutschlands im Länderranking begründete – Legitimation ihrer eigenen Forderungen; wurde auf Einzelergebnisse eingegangen, dann meist um sie zur Bestätigung der eigenen bildungspolitischen Standpunkte zu verwenden.

Bei der Umsetzung von Reformen nach PISA zeigt sich ein Effekt, der zuletzt zu Zeiten der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren zu beobachten war: eine erstaunliche parteiübergreifende Einigkeit in Bezug auf die zu wählenden Mittel. Nur so kann die ebenfalls erstaunliche Geschwindigkeit erklärt werden, mit der viele der Reformen auf den Weg gebracht wurden. Eine parteiübergreifende Einigkeit ist meist mit einem gemeinsamen Gegner zu erklären. Im Fall von PISA wurde die internationale Konkurrenz in Bezug auf die Ressource Humankapital als gemeinsamer Gegner ausgemacht. Dazu kommt der drohende Machtverlust durch Legitimationsverlust im Falle einer Nicht-Reaktion auf die medial vermittelten Forderungen der Interessengruppen. Entsprechend groß waren und sind die Anstrengungen. Die Reformen beziehen sich auf alle Bildungsbereiche, von der frühkindlichen Bildung, auf die ein neuer Schwerpunkt gelegt wird, über die allgemein bildenden und beruflichen Schulen bis hin zur Ausbildung und Hochschulbildung. Neben Reformen im Kindergartenbereich, die sich auf die bessere hauptsächlich sprachliche Vorbereitung der Kinder auf die Schule beziehen, stehen Maßnahmen der Evaluation und Lernstandserhebung im Mittelpunkt. So wurden Fremdevaluationen und Vergleichsarbeiten als verbindlich fest-

geschrieben und die weitere Teilnahme an internationalen Studien wie PISA beschlossen.

Das katalysatorische, legitimierende und normative Bildungsverständnis der PISA-Studie, das recht ähnliche Bildungsverständnis der bildungspolitikaffinen Interessengruppen sowie das in den Reformen implizite Bildungsverständnis kumuliert schließlich zu einem veränderten Bildungsverständnis, zu einer neuen Beantwortung der Fragen nach Ziel, Inhalt und Zweck von Bildung. Das neue Bildungsverständnis macht sich in mehreren Bereichen des Bildungswesens bemerkbar. Zum einen in der Bildungspolitik, bei der es eine neue Balance zwischen spezifischer regionaler Bildung und der Internationalität von Bildung schafft, zum zweiten bei der Bildungssteuerung, bei der es einen Wandel vom Schwerpunkt der Schulentwicklung zum Schwerpunkt der Qualitätsentwicklung und Systemsteuerung mit sich bringt, drittens bei den Bildungsbeteiligten, wo das Ziel der Chancengleichheit eine neue Konnotation im Sinne der Ausschöpfung von Begabungsreserven bekommt, und nicht zuletzt beim Bildungsbegriff selbst, der das Wort ‚Bildung‘ immer häufiger verlässt und stattdessen das Wort und das Konzept der ‚Qualifikation‘ verwendet. Dabei wird deutlich, dass der in der Gesellschaft beobachtbare Wertewandel sich im Bildungswesen als ‚Paradigmenwechsel‘ zeigt. Dieses veränderte Bildungsverständnis und die Fragen, wie es entstanden ist, wie es sich ausdrückt und welche Wirkungen es induziert, sind Thema dieser Untersuchung.

Forschungs- und Untersuchungsfragen

Am Beginn dieser Untersuchung stand die Frage: Wie hat PISA das deutsche Bildungswesen verändert? Im Fortgang der Untersuchung hat sich diese Frage jedoch in mehrerlei Hinsicht differenziert. Zum einen kann PISA nicht als Auslöser des Wandels im Bildungswesen betrachtet werden, PISA ist vielmehr einer von mehreren Gründen für den Paradigmenwechsel im Bildungswesen. Zweitens gliedert sich die Frage, wie sich das Bildungswesen verändert hat, in drei Teilfragen: wodurch es sich verändert hat, wie sich die Veränderungen bemerkbar machen und welche Wirkungen sich durch die Veränderungen entfalten. Aufgrund dieser Überlegungen sind folgende Forschungs- und Untersuchungsfragen, in Verbindung mit einer Hypothese, Grundlage für diese Untersuchung:

Forschungsfrage:

F1 Wie hat sich das Bildungsverständnis in Deutschland seit PISA verändert?

Hypothese und Kategorien¹:

- H1 Das Bildungsverständnis hat sich entsprechend des gesellschaftlichen neuen Wertewandels hin zur Adaptivität, Relativität und Funktionalität entwickelt.

Untersuchungsfragen²:

- U1 Was ist der gesellschaftliche und geschichtliche Hintergrund für den Wandel im Bildungswesen Anfang der 2000er Jahre?
- U2 Welches Bildungsverständnis steht hinter der PISA-Studie?
- U3 Welche Kräfte haben den Wandel im Bildungswesen beeinflusst?
- U4 Was genau hat sich im neuen Jahrhundert im Bildungswesen verändert? Welche Reformen wurden umgesetzt?
- U5 In welchen Aspekten entfalten der Paradigmenwechsel und die Reformen Wirkungen auf das Bildungswesen?

Methoden und Untersuchungsbereich

Zur Beantwortung der Forschungs- und Untersuchungsfragen wird eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Kern der qualitativen Inhaltsanalyse ist die systematische Analyse von Texten anhand von Kategoriensystemen (Mayring 2002, S.14). Diese Kategorien können zum einen induktiv aus dem Material heraus entwickelt oder theoretisch begründet werden (Mayring 2000, S.3). In dieser Untersuchung wird die zweite Variante, die „deduktive Kategorieanwendung“ (ebd.) verwandt. Dabei werden vorher festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte an das Material angelegt (ebd.). Die deduktive Kategorieanwendung bedarf demnach einer Theorie oder eines Paradigmas, aus dem die Kategorien abgeleitet werden können. In diesem Fall bedarf es einer Theorie, die den Wandel im Bildungsbereich bestmöglich zu beschreiben hilft.

Es gibt in den Sozialwissenschaften zahlreiche Theorien, die sich mit sozialem Wandel befassen. Beispielsweise haben sich alle wichtigen Soziologen zu dem Thema geäußert, aber auch andere Forschungsgebiete tragen dazu bei (Weymann 1998, S.17 f.). Eine allgemein anerkannte ‚beste‘ Theorie gibt es nicht (Jäger/Meyer 2003, S.6 f.). Allen Theorien ist jedoch der Versuch gemeinsam, eine „Erklärung sozialen Wandels“ zu finden (Jäger/Weinzierl 2007, S.10), also dessen Ursachen und Zusammenhänge zu begründen. In der vorliegenden Untersuchung wird zwar auch nach dem (gesellschaftlichen und geschichtlichen) Hintergrund des Paradigmenwechsels im Bildungsbereich gefragt, jedoch nicht versucht, diesen zu erklären. Statt auf die ‚Ursachen‘ wird vielmehr der Fokus auf die ‚Symptome‘ dieses Wandels und dessen ‚Wirkungen‘ gelegt. Es wird nicht nach dem ‚Warum‘, sondern nach dem ‚Wie‘ und dem ‚Wohin‘ gefragt. Es bedarf entsprechend eines Paradigmas, dessen Stärke nicht in der Ursachenforschung,

¹ Zur Begründung und Ableitung der Hypothese und der Kategorien vgl. ‚Methode‘ (s.u.).

² Zum Unterschied von Forschungs- und Untersuchungsfragen vgl. Gläser/Laudel (2006, S.63 f.).

sondern vielmehr in der detaillierten Beschreibung und Analyse gesellschaftlichen Wandels liegt. Hier bietet sich die Wertewandelforschung an, die seit Mitte des 20. Jahrhunderts dezidiert die Entwicklungen in der Gesellschaft darstellt und analysiert³.

Die Wertewandelforschung hatte in den 1960er Jahren Veränderungen in der Bedeutung verschiedener Wertebereiche festgestellt. Dazu gehörten die Verschiebungen von materialistischen zu postmaterialistischen Werten oder von bürgerlichen Tugenden zu Selbstentfaltungswerten (vgl. Kap. 1.2.1 und 1.2.2). Dieser ursprüngliche Wertewandel hält jedoch nicht an. Seit den 1990er Jahren stellt die Wertewandelforschung eine neue Veränderung fest, die Teile des ursprünglichen Wertewandels umkehrt (vgl. Kap. 1.2.5). Dieser neue Wertewandel lässt sich anhand dreier Dimensionen beschreiben, die als

- Adaptivität der Subjekte,
- Relativität der Inhalte und
- Funktionalität der Konzepte

zusammengefasst werden können. Diese drei Dimensionen werden als Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse in dieser Untersuchung verwandt. Davon leitet sich die oben aufgeführte Hypothese (H1) ab, die präsumiert, dass sich das Bildungsverständnis entsprechend des gesellschaftlichen Wertewandels verändert hat. Das Bildungsverständnis beinhaltet die Fragen, welches Ziel Bildung haben soll, was Bildung beinhalten und welche Funktion Bildung erfüllen soll. Diese drei Dimensionen (Ziel, Inhalt und Funktion) entsprechen den Dimensionen des Wertewandels bzw. den zur Inhaltsanalyse verwandten Kategorien:

- Ziel > Adaptivität der Subjekte
- Inhalt > Relativität der Inhalte
- Funktion > Funktionalität der Konzepte.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse des Materials (s.u.) wurde vor allem eine zusammenfassende und strukturierende Analyse vorgenommen (vgl. Mayring 2003, S.58; Flick u.a. 1995, S.210 ff.). Der Fokus lag dabei auf der inhaltlichen Strukturierung der Texte. „Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (ebd., S.89). Diese Untersuchung folgte einem Verfahren, das sich in vier Schritten zusammenfassen lässt.

In einem ersten Schritt wurde das Material nach Protagonisten sortiert. Dabei ergaben sich die folgenden drei Gruppen:

³ Zur Theorie des Wertewandels als Paradigma vgl. Kap. 1.1.2.

- die PISA-Studie bzw. Verantwortliche und Autor/-innen der PISA-Studie und ähnlicher Studien
- Interessengruppen wie Verbände und Gewerkschaften sowie
- Bildungspolitik national und regional.

In einem zweiten Schritt wurden Materialien, die das Bildungsverständnis dieser drei Gruppen wiedergeben können, zusammengetragen und deren Hauptaussagen zusammengefasst (Kap. 2.1-2.3; 3.2; 4.1-4.4). In einem dritten Schritt wurden diese Hauptaussagen anhand der o.g. Kategorien⁴ zusammengefasst (Kap. 2.4; 3.3; 4.6). Zusätzlich zum Bildungsverständnis der drei Gruppen wurden auf die gleiche Art das Bildungsverständnis der Bildungspolitik zur Zeit der Bildungsexpansion (Kap. 1.4) und das veränderte Bildungsverständnis, das durch die Entwicklungen aufgrund des Paradigmenwechsels sichtbar wird, zusammengefasst (Kap. 5.5). Im vierten und letzten Schritt wurden die zusammengefassten Bildungsverständnisse der Gruppen und das durch die Entwicklungen deutlich werdende veränderte Bildungsverständnis in einem Resümee wiederum anhand der drei Kategorien zusammengefasst, sodass schließlich die Forschungsfrage (F1) beantwortet und die Hypothese (H1) überprüft werden konnte. Die Untersuchungsfragen (U1-U5) werden in den Zusammenfassungen der jeweiligen Kapitel (Kap. 1-5) sowie im Resümee ebenfalls beantwortet.

Als Material zur Analyse des Bildungsverständnisses wurden Texte herangezogen, die sich hauptsächlich fünf Bereichen zuordnen lassen: Zur Analyse des gesellschaftlichen Hintergrunds in Form des Wertewandels wird Literatur der Wertewandelforschung verwendet; die Theorie des Wertewandels wird auch als Paradigma genutzt. Zur Analyse des geschichtlichen Hintergrunds werden Texte der Bildungspolitik der 1960er und 1970er Jahre verwandt. Zur Darstellung des Bildungsverständnisses der PISA-Studien werden diese selbst sowie weitere verwandte Studien und Hintergrundmaterial der OECD analysiert. Die Positionen der verschiedenen Interessengruppen werden in deren Pressemitteilungen und ähnlichen Veröffentlichungen sichtbar. Zur Darstellung der seit PISA umgesetzten Reformen werden bildungspolitische Grundlagentexte, Bildungspläne und Informationsbroschüren der Bildungspolitik zusammengefasst. Die durch den Paradigmenwechsel im Bildungswesen induzierten Wirkungen werden anhand entsprechender wissenschaftlicher Literatur beschrieben.

Innerhalb des Konstrukts ‚Bildungswesen‘, zu dem im weitesten Sinne neben dem Schul- und Hochschulsystem sowie dem Kindergartenbereich mindestens auch die außerschulische Bildung, die Jugend- und Erwachsenenbildung und zahlreiche weitere Bereiche gehören, konzentriert sich diese Untersuchung auf den Bereich der öffentlichen allgemein bildenden Schulen des ersten Bildungswegs, also die Grundschule, Hauptschule, Realschule und das Gymnasium sowie den vorschulischen Bereich, also den Kindergarten. Es wird hauptsächlich die

⁴ Die Kategorien entsprechen den ‚Strukturierungsdimensionen‘ der Technik ‚Strukturierung‘ (vgl. Mayring (2003, S.83)), im Folgenden werden die Begriffe ‚Kategorien‘ und ‚Dimensionen‘ daher synonym verwandt.

Ebene der Bildungspolitik betrachtet. Geht es um konkrete föderal durchgeführte Reformen und die entsprechende Bildungspolitik, konzentriert sich die Analyse auf das Land Baden-Württemberg. Die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen und Entwicklungen sind dessen ungeachtet auf andere Bundesländer übertragbar⁵.

In den Analysen werden bewusst kontrastreiche Beispiele gewählt, um die Richtung der Veränderungen plastisch darstellen zu können. Damit wird auch das Risiko eingegangen, dass manche Entwicklungen potentiell überzeichnet werden. Es ist jedoch in einem derart diffizilen Thema wie dem Bildungsverständnis kaum anders möglich, zu sichtbaren Ergebnissen zu gelangen. Es muss jedoch die Überhöhung der dargestellten Verschiebungen an dieser Stelle relativiert werden. In allen Bereichen handelt es sich keinesfalls um Schwarz-Weiß-Wechsel von Polaritäten des Bildungsverständnisses, sondern vielmehr um Schwerpunktverschiebungen zwischen den Polen, die je nach Bereich unterschiedlich stark ausfallen.

Besonders schwierig ist in diesem Zusammenhang auch ein Vorher-Nachher-Vergleich. Ein solcher Versuch wurde zwar unternommen, jedoch wieder verworfen. Während es durchaus machbar ist, die aktuellen Entwicklungen anhand bestimmter Dimensionen nachzuzeichnen, ist es kaum möglich, in einem derart komplexen, plastischen und dynamischen System wie dem des Bildungswesens einen Vorher-Zustand zu beschreiben. Ebenso ist kein Nachher-Zustand darstellbar, da sich das System noch immer und vermutlich weiterhin in Bewegung befindet. Vielmehr gibt es zahlreiche Vorher- und Nachher-Zustände (z.B. Bildungsverständnisse in den verschiedenen Bildungsbereichen wie Schularten), die sich jedoch in eine vergleichbare Richtung entwickeln. Diese Entwicklungen und Veränderungen, nicht jedoch Vorher- und Nachher-Zustände werden hier dargestellt.

Überblick

Diese Untersuchung fragt nach dem veränderten Bildungsverständnis seit PISA bzw. nach den Hintergründen, Dimensionen und Wirkungen des Paradigmenwechsels im Bildungswesen. Die Hintergründe des Wertewandels im Bildungswesen – der gesellschaftliche Wertewandel und die nachwirkende ‚Bildungskatastrophe‘ der 1960er Jahre – werden in Kapitel 1 dargestellt. In Kapitel 1.1 wird die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs ‚Paradigmenwechsel‘ dargelegt und untersucht, inwieweit die Theorie des Wertewandels als Paradigma verwendet werden kann. In Kapitel 1.2 werden die Entwicklung und der Stand der Wertewandelforschung aufgezeigt. Aus aktuellen Studien werden drei Dimensio-

⁵ Für eine tiefgehende vergleichende Analyse der Reaktionen der Bildungspolitik in den deutschen Bundesländern vgl. Payk (2009); für Analysen der Reaktionen der Bildungspolitik einzelner Bundesländer vgl. Veröffentlichungen aus dem Forschungsvorhaben ‚MISTEL‘ (Universität Bielefeld (Web): MISTEL), z.B. Tillmann u.a. (2008(a)), Tillmann u.a. (2008(b), S.117 ff.), Dederig/Kneuper/Tillmann (2003, S.156 ff.).

nen des neuen gesellschaftlichen Wertewandels exzerpiert, die als Kategorien zur Analyse in den folgenden Kapiteln dienen. Als zweiter Hintergrund des Wertewandels im Bildungswesen wirkt die Diskussion, die sich in den 1960ern nach der von Picht proklamierten ‚Bildungskatastrophe‘ entwickelte. Diese wird in Kapitel 1.3 dargestellt.

In Kapitel 2 wird als Auslöser der verstärkten öffentlichen Aufmerksamkeit in Bezug auf Bildungsthemen und als Katalysator des Paradigmenwechsels und der Reformen im Bildungswesen die Veröffentlichung der PISA-2000-Ergebnisse dargestellt. Das Bildungsverständnis der Verantwortlichen der PISA-Studien, der OECD sowie das der PISA-Studien selbst werden in den Kapiteln 2.1 und 2.2 konkretisiert und die Konzepte Grundbildung, Literacy und Kompetenzen zusammengefasst. In Kapitel 1.3 werden die Ergebnisse der PISA-Studien kurz zusammengefasst sowie die bildungspolitischen, pädagogischen und didaktischen Empfehlungen der PISA-Autor/-innen herausgearbeitet.

Um die Bewegungsrichtung des Paradigmenwechsels besser einordnen zu können, werden in Kapitel 3 die hinter dem Wandel stehenden Kräfte und Interessen in der Gesellschaft und im Bildungswesen analysiert; hier insbesondere die Reaktionen der Interessengruppen auf PISA sowie deren Vorschläge, in denen das jeweilige Bildungsverständnis zum Ausdruck kommt. Die Medienberichterstattung, die in Kapitel 3.1 untersucht wird, spielt bei PISA eine besondere Rolle, da nur durch die starke mediale Verwertung der Ergebnisse entsprechende Reaktionen von Interessengruppen, Politik und Wissenschaft zustande kommen konnten. In Kapitel 3.2 werden die Positionen der Interessengruppen zusammengefasst, gegliedert nach Beteiligten, Abnehmern und außerschulischen Begleitern schulischer und frühkindlicher Bildung.

In Kapitel 4 werden die konkreten Umsetzungen des Paradigmenwechsels zusammengefasst. Symbolisch für den Wertewandel im Bildungswesen Anfang des 21. Jahrhunderts sind die zahlreichen Reformen der Bundesländer und des Bundes. Die Reformen auf nationaler Ebene werden in Kapitel 4.1, die Reformen auf regionaler Ebene, hier im Land Baden-Württemberg, werden in Kapitel 4.2 dargestellt. Die untersuchten Reformen beziehen sich auf den Elementarbereich und die allgemein bildenden Schulen. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Qualitätsentwicklung und Evaluation, da diese Bausteine neue Elemente der Schullwirklichkeit darstellen. Kapitel 4.3 fokussiert genauer auf den baden-württembergischen Bildungsplan 2004 und vergleicht diesen mit seinem Vorgänger von 1994. In Kapitel 4.4 werden die rechtlichen Rahmenbedingungen frühkindlicher und schulischer Bildung in Baden-Württemberg mit der Fragestellung untersucht, ob sich diese analog zum Reformprozess verändert haben. In Kapitel 4.5 wird der Blick auf die Bildungsforschung gelenkt, die durch ihre Fokusverschiebung auf empirische Forschung einen Teil zum Paradigmenwechsel beiträgt.

Die durch den Paradigmenwechsel ausgelösten tiefer gehenden Wirkungen im Bildungswesen werden in Kapitel 5 analysiert. Dabei dreht es sich um die Fragestellung, welche möglichen Effekte der Wertewandel im Bildungswesen hat. In

Kapitel 5.1 geht es um den Bereich der Bildungspolitik, die durch eine Internationalisierung und dadurch eine Bedrängung spezifischer regionaler Bildung geprägt ist. In Kapitel 5.2 wird die Bildungssteuerung untersucht, bei der ein Wandel von der durch schuleigene Ziele bestimmten Schulentwicklung zur von extern gesetzten Zielen geprägten Qualitätsentwicklung in Verbindung mit Systemsteuerung zu erkennen ist. In Kapitel 5.3 wird die Veränderung des Verständnisses der Chancengleichheit dargestellt, die eine neue Konnotation als Ausschöpfung von Begabungsreserven bekommt. Nicht zuletzt wird in Kapitel 5.4 der Bildungsbegriff analysiert, der in seiner Bedeutung abnimmt und dem stärker werdenden Konzept der Qualifikation Raum gibt.

Im Resümee werden – wie auch in den vorangegangenen Kapitelzusammenfassungen – die verschiedenen Veränderungen im Bildungsverständnis anhand der drei aus dem gesellschaftlichen Wertewandel exzerpierten Dimensionen zusammengefasst, sodass abschließend die Untersuchungsfragen sowie die Forschungsfrage beantwortet werden können.

1 Hintergrund: Wertewandel

Kein Phänomen sollte losgelöst von seinem Hintergrund betrachtet werden. Das gilt für den Wandel im Bildungswesen der 1990er und 2000er in doppelter Weise. Zum einen ist der Wandel im Bildungswesen eingebunden in einen allgemeinen gesellschaftlichen Wandel in diesem Zeitraum. Zum anderen findet der Wandel im Bildungswesen der 1990er und 2000er ein Vorgängerpendant in den Reformaktivitäten der 1970er Jahre. Der aktuelle Wandel im Bildungswesen und die damit verbundenen Reformen werden häufig unter dem Schlagwort des Paradigmenwechsels subsumiert. Daher wird untersucht, inwieweit die Verwendung dieses Begriffs im Zusammenhang mit den Bildungsreformen gerechtfertigt ist und welche Bedeutung dieser eigentlich hat. Dies leitet über zur Festlegung eines wissenschaftlichen Paradigmas für die Untersuchung des aktuellen Wandels im Bildungswesen. Da zum einen der neue Wertewandel, der sich seit Ende der 1990er feststellen lässt, den gesamtgesellschaftlichen Hintergrund des Wandels im Bildungswesen bildet, und zum anderen sich die Wertewandeltheorie trotz einiger Einschränkungen als Paradigma eignet, wird die Genese des gesellschaftlichen Wertewandels sowie der Wertewandeltheorie dargestellt.

Der andere Hintergrund des aktuellen Wandels im Bildungswesen ist in den Reformaktivitäten der 1960er und 1970er zu sehen, deren Ausgangspunkt die Veröffentlichung der Artikelserie zur ‚Bildungskatastrophe‘ von Picht darstellt. Picht formulierte, basierend auf Bildungsstatistiken, verschiedenste Forderungen, die von der Bildungspolitik aufgenommen und in weiten Teilen umgesetzt wurden. Es wird dargestellt, welche Folgen diese Umsetzungen hatten. Eine wesentliche Folge war die Grundlegung bzw. der Ausbau der empirischen Bildungsforschung, die den Boden für die großen Leistungsvergleichsstudien der 1990er und 2000er bereitet hat. Leitend für das Kapitel ‚Hintergrund‘ sind daher die Fragen, welche gesellschaftlichen Hintergründe den Wandel im Bildungswesen der 2000er erklären können, welche Rolle die Bildungsreformen der 1970er Jahre für den aktuellen Wandel spielen und welche aktuellen Wertewandeldimensionen schon damals erkennbar waren.

1.1 Paradigmenwechsel und Wertewandel

„Mit den neuen Bildungsplänen wird ein grundlegender Paradigmenwechsel in den verbindlichen Vorgaben für den Unterricht an unseren Schulen vollzogen: Während frühere Bildungsplangenerationen vorrangig auswiesen, was zu unterrichten ist, schreiben die neuen Bildungspläne vor, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche erwerben müssen. Hiermit wird ein Wechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung vollzogen“ (KM (Web): Der Bildungsplan). Was das Kultusministerium Baden-Württemberg hier als Paradigmenwechsel bezeichnet, ist ein Wandel in der Bedeutungszuweisung, Zieldefinition und Schwerpunktsetzung

im Bildungsbereich. Der Begriff ‚Paradigmenwechsel‘ wird hier nicht wissenschaftlich im Sinne von Kuhn (1973) verwendet, sondern eher populär im Sinne der Andeutung eines radikalen Wandels. Dennoch spielt er in der Rhetorik der Bildungspolitik seit PISA eine zentrale Rolle. Er kann außerdem als Sinnbild für die öffentlichen Forderungen nach grundlegenden Reformen gesehen werden, und schließlich bildet er ein Synonym für das wissenschaftliche Paradigma, das hier verwendet werden soll: den Wertewandel. Der oben zitierte ‚Paradigmenwechsel‘ ist demnach Sinnbild des Wertewandels im Bildungsbereich.

1.1.1 Paradigma in der Wissenschaftstheorie

Das Paradigma ist kein konsistenter und kein eindimensionaler Begriff. Geprägt von Kuhn hat er viele Interpretationen erfahren bis hin zu einem neuen populären Gebrauch als Begriff für Veränderung, Fortschritt oder Innovation. Kuhns Essay über wissenschaftliche Revolutionen (Kuhn 1973), in dem er den Begriff Paradigma für die Wissenschaftsforschung einführt, bezieht sich vor allem auf die geschichtliche Entwicklung der Naturwissenschaften. Eine Übertragung auf die Sozialwissenschaften sieht er selbst als problematisch an, wird aber durch die Ergänzungen von Autoren, die seine Annahmen kritisierten, erweiterten oder konkretisierten, möglich. In Kuhns Essay ist seine Definition von Paradigma noch sehr umfassend und mehrdimensional. Er fasst sie als „allgemein anerkannte wissenschaftliche Leistungen ..., die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten Modelle und Lösungen liefern“ (ebd., S.11). „Menschen, deren Forschung auf gemeinsamen Paradigmata beruht, sind denselben Regeln und Normen für die wissenschaftliche Praxis verbunden. Diese Bindung und die offenbare Übereinstimmung, die sie hervorruft, sind Voraussetzungen für eine normale Wissenschaft, d.h. für die Entstehung und Fortdauer einer bestimmten Forschungstradition“ (ebd., S.29).

Schon in diesen beiden Erklärungen werden die unterschiedlichen Dimensionen deutlich, die als drei Varianten des Paradigmenbegriffs gedeutet werden können (Bayertz 1981, S.23 f.; mit Bezug auf Masterman 1974, S.61 ff.). Zum einen als Weltanschauung, als theoretische Auffassung, also als Gedankengut, das ein Forscher übernimmt, wenn er in einem bestimmten fachlichen Umfeld, in einer bestimmten Wissenschaftlergemeinschaft forscht. Zum anderen als eine Gruppe abgrenzende Merkmale, als Gesamtheit von Gemeinsamkeiten, die Kuhn später als „disziplinäre Matrix“ oder „disziplinäres System“ (Kuhn 1969, S.194) bezeichnet und auch als „stillschweigendes Wissen“ (Bayertz 1981, S.31; mit Bezug auf Polanyi 1958) verstanden werden kann. Schließlich als Vorbild oder Modell für Problemlösungen, die Kuhn später als „Musterbeispiel“ (ebd., S.198) bezeichnet. Diesen Begriff verwendet er in späteren Publikationen am häufigsten an Stelle des Paradigmas.

Wichtig für das Verständnis von Kuhns Paradigmenbegriff ist seine geschichtliche Perspektive – in zweierlei Hinsicht. Zum einen sieht es Kuhn als unerläss-

lich an, eine Wissenschaft nicht nur anhand ihrer aktuell gültigen Erkenntnisse und Regeln zu beschreiben, er misst der geschichtlichen Entwicklung dieser Ergebnisse und Gesetzmäßigkeiten eine große Bedeutung bei, er fordert also eine „Geschichte der Wissenschaft“ (Kuhn 1973, S.18). Zum anderen hat Kuhn selbst mit seinem Essay *Geschichte* geschrieben und gewissermaßen einen Paradigmenwechsel in der Wissenschaftstheorie gefordert und ausgelöst. Bis zu den 1960er Jahren war die Wissenschaft über die Wissenschaft gespalten in die Wissenschaftstheorie, die sich mit der Logik und Methodik der Wissenschaft beschäftigt und in die Wissenschaftsforschung, die von den einzelnen Fachdisziplinen selbst geführt wird und die sich u.a. mit den Beziehungen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, mit der Bedeutung der Wissenschaft, deren Beeinflussbarkeit und Wirkung beschäftigt. Außerdem war die Wissenschaft über die Wissenschaft bis dato rein positivistisch geprägt, also von der Annahme, dass es nur eine richtige Lösung geben kann, die über die Logik definiert ist (Bayertz 1981, S.4).

Eine weitere ‚geschichtliche‘ Dimension legt Kuhn durch seine Annahme dar, dass sich jede Fachwissenschaft durch die Findung von Paradigmen von einer Vorwissenschaft zu einer Normalwissenschaft entwickelt, und im weiteren Verlauf durch Revolutionen und dazwischen liegenden Phasen der (erneuerten) Normalwissenschaft weiter entwickelt. „In diesem Essay bedeutet »normale Wissenschaft« eine Forschung, die fest auf einer oder mehreren wissenschaftlichen Leistungen der Vergangenheit beruht, Leistungen, die von einer bestimmten wissenschaftlichen Gemeinschaft eine Zeitlang als Grundlagen für ihre weitere Arbeit anerkannt werden“ (Kuhn 1973, S.28), also auf einem Paradigma. Dementsprechend ist „Die Erwerbung eines Paradigmas ... ein Zeichen der Reife in der Entwicklung jedes besonderen wissenschaftlichen Fachgebiets“ (ebd., S.30). Da jedoch Paradigmen keine allumfassenden Erklärungen bieten, sondern nur die Grundlage dafür, können während der Forschungsarbeit unerwartete Phänomene, eine so genannte Anomalie, auftauchen, „die sich trotz wiederholter Bemühungen nicht mit der professionellen Erwartung in Einklang bringen lässt“ (ebd., S.23). Häufen sich solche Anomalien, gerät die Disziplin in eine Krise und es müssen Grundsätze der Disziplin, also das Paradigma in Frage gestellt werden. Ergeben sich dadurch Unstimmigkeiten, kommt es zu einer wissenschaftlichen Revolution, der (mitunter sehr kurzen oder sehr langen) Geburtsstunde eines neuen Paradigmas, um dessen Anerkennung jedoch meist erst gerungen werden muss (ebd., S.119).

Häufig, gerade in den Sozialwissenschaften, kommt es allerdings vor, dass – zumindest während einer gewissen Zeit – zwei oder mehr Paradigmen nebeneinander her existieren und miteinander konkurrieren. Die Schwierigkeit ist dabei insbesondere die mangelnde Vergleichbarkeit und ‚Übersetzbarkeit‘ der Annahmen und Begriffe der Paradigmen. Denn selbst wenn zwei Paradigmen die gleichen Begriffe verwenden, so kann deren Verständnis stark variieren und Kommunikation erschweren. Diese mangelnde Vergleichbarkeit wird als „Inkommensurabilität“ (Bayertz 1981, S.77) bezeichnet. Auch eine Überzeugung der Anhänger eines konkurrierenden Paradigmas ist kaum möglich, da „keine der

streitenden Parteien Zugang zu Argumenten (hat), die für die Gegenpartei zwingend sind“ (ebd., S.93, mit Bezug auf Kuhn 1981, S.126).

Diese Feststellung leitet über zur Frage nach der Möglichkeit und Art des Fortschritts in der Wissenschaft. Gerade hier muss unterschieden werden zwischen den ‚exakten‘, den Naturwissenschaften, in denen sich Fortschritt – nicht durch kumulative Prozesse (Kuhn 1973, S.181 ff.), sondern – durch Brüche schrittweise vollzieht, einerseits, und den Sozialwissenschaften, in denen es permanent die Konkurrenz verschiedener Auffassungen bzw. Schulen gibt, die sich zwar selbst entwickeln können, wodurch aber in der Gesamtheit der Wissenschaft kein Fortschritt festzumachen ist, andererseits (Bayertz 1981, S.98). Da Kuhn aber nur solche Disziplinen als Wissenschaft gelten lassen will, bei denen Fortschritt festgestellt werden kann, werden die Sozialwissenschaften gewissermaßen aus seinen Ausführungen ausgeschlossen. Nichtsdestotrotz wird die Idee der Paradigmen gerade in der Soziologie verstärkt verwendet (ebd., S.2). Aus den zahlreichen Kritiken an Kuhns ersten Darlegungen hat sich insbesondere eine scharfe Diskussion über die Frage entwickelt, ob der Wechsel von einem Paradigma zu einem anderen rational geschieht oder eine Frage der ‚Mode‘ ist (vgl. z.B. Lakatos 1974). Dass bei der Wahl eines Paradigmas ein gewisser Grad an Irrationalität im Spiel ist, erklärt Kuhn durch die oben dargestellte Annahme, dass über die Paradigmen selbst nicht rational verhandelt oder reflektiert werden kann. Trotz dieser gravierenden Streitigkeit und zahlreicher Interpretationen und Überarbeitungen durch Kritiker oder Kuhn selbst, ist die Grundidee der Paradigmen und des Paradigmenwechsels erhalten geblieben und wirkt in der heutigen Sozialwissenschaft fort.

Wenn hier ein Paradigma verwendet werden soll, muss angesichts der verschiedenen Perspektiven des Begriffs eine Arbeitsdefinition für diese Arbeit festgelegt werden. Im Folgenden soll unter Paradigma eine „grundsätzliche Perspektive, unter der man bestimmte Gegenstände ... der sozialen Realität betrachtet“ (Richter 2001, S.23) verstanden werden, oder einfacher ausgedrückt: eine bestimmte ‚Brille‘, durch die ein Phänomen betrachtet wird. Die Bezeichnung des Wandels im Bildungswesen der 1990er und 2000er Jahre als Paradigmenwechsel ist angesichts dieser Definition durchaus zutreffend. Zum einen wird das Bildungswesen seit TIMSS und PISA mit ganz neuen Augen gesehen und mit anderen Kriterien beurteilt. Zum anderen trifft der umfassende Wandel, den ein Paradigmenwechsel charakterisiert, auf die Reformen Anfang des 21. Jahrhunderts durchaus zu.

1.1.2 Paradigma des Wertewandels

Eine Möglichkeit, sozialen Wandel detailliert zu beschreiben ist die Verwendung des Paradigmas des Wertewandels. Die Wertewandelforschung als sozialwissenschaftliches Forschungsgebiet befasst sich mit dem Wertewandel in modernen Gesellschaften. „Wie haben sich die Einstellungen und Wertvorstellungen der Menschen ... verändert? Unterliegen diese Wertänderungen einem einheitlichen Trend, erwachsen sie einer darstellbaren Struktur, weisen sie selbst Muster oder Richtungen auf?“ (Oesterdiekhoff/Jegelka 2001, S.7) sind die zentralen Fragen der Wertewandelforschung. Mit dem deutlichen Wertewandel seit Mitte des 20. Jahrhunderts hat sich auch die Wertewandelforschung entwickelt. „Eine wesentliche Ursache für den Aufschwung der Wertewandelforschung ist die Ausbreitung der Einsicht, dass soziokulturelle Werte für Kultur, Gesellschaft und Individuum in mehrfacher Hinsicht von größter Bedeutung sind: Werte sind ... Orientierungsstandards und -leitlinien für das Handeln von Individuen, Gruppen-, Organisations- und Gesellschaftsangehörigen und damit auch für die Aktivitäten sozialer Gebilde. Werte fungieren als sinnstiftende Legitimationsgrundlage für die sozialen Normen, die für ein geregeltes gesellschaftliches Zusammenleben der „instinktreduzierten“ Menschen unerlässlich sind“ (Hillmann 2001, S.15).

Die Theorie des Wertewandels kann also Veränderungen in Einstellungen und Haltungen in der Gesellschaft beschreiben. Aber kann die Theorie des Wertewandels darüber hinaus tatsächlich als Paradigma verwendet werden? Klages (1992, S.5 ff.) bejaht dies nicht nur, er sieht das Paradigma des Wertewandels sogar als überlegen gegenüber anderen Paradigmen an: „Es gibt, wie ich meine, heute schon kein konkurrierendes Deutungsmuster mit einer vergleichbaren themen- und problemüberspannenden Reichweite und orientierungskräftigen Durchschlagskraft mehr. Weit abgeschlagen ist z.B. das historisch-materialistische Deutungsangebot. Weit abgeschlagen sind natürlich längst auch ältere Vermassungstheoreme. ... Potentiell abgeschlagen ist aber auch das in schillernder Unübersichtlichkeit verharrende Paradigma der „Postmoderne““ (Klages 1992, S.11). Klages begründet die Durchschlagskraft vor allem mit dem „Eindringen des Wertkonzepts in die verschiedenen Bereiche angewandter Forschung und Wissenschaftsausübung“ (ebd., S.8), beispielsweise in der Markt- und Konsumforschung, in der Pädagogik, in der politischen Psychologie und Kulturforschung, in der Medien- und Medienwirkungsforschung, in der Einstellungsforschung zu Arbeit und Freizeit, Familien- und Bevölkerungsforschung und in der Jugendforschung. In diesen Bereichen sei das Wertkonzept ein „Universalschlüssel zum Verständnis sozialer Einstellungen und Verhaltensdispositionen“ (ebd., S.9). Weitere Forschungsfelder sieht er als auf dem Weg zur Verwendung des Wertkonzepts.

Andererseits benennt Klages auch Unausgereiftheiten innerhalb der Werteforschung (Klages 1992, S.28 ff.). Größte Schwierigkeit der Werteforschung sei die Annahme der Öffentlichkeit, dass der Wertewandel mit dem von Inglehart postulierten Wandel von materialistischen zu postmaterialistischen Werten genügend

belegt sei. Andere Wege oder alternative Deutungen seien scheinbar wenig erwünscht (ebd., S.30). Auch den mangelnden Konsens über die Definition von Werten, deren Abgrenzung von Begriffen wie Normen, Bedürfnis oder Einstellung und den Werteraum und dessen Dimensionen sieht er als Problem, auch weil sich so keine „etablierte“ (ebd., S.31 f.) Forschung entwickeln könne. Auch die zu große Trennung der empirischen Werteforschung von ihrer theoretischen Basis in der Soziologie steht seiner Meinung nach der Etablierung der Werteforschung als Theorie und Paradigma im Weg (ebd., S. 34). So seien beispielsweise die angeblichen Zusammenhänge zwischen dem Wertewandelphänomen und der Modernisierungstheorie oder der Individualisierungsthese nicht ausreichend belegt, also beispielsweise der Zusammenhang zwischen Wertorientierungen und Verhaltensweisen nicht genügend erforscht. Schließlich fordert Klages weitere zu leistende Aufbauarbeit in Bezug auf die Einigung auf standardisierte Messinstrumente und auf die Bildung einer „scientific community“ (ebd., S.36) der Wertewandelforscher, ohne die ein Paradigma nicht wirken kann.

Oesterdiekhoff (2001, S.191 ff.) lehnt denn auch das Potential der Werteforschung als Paradigma ab. Er sieht keine nennenswerten Fortschritte der Werteforschung unter der Führung des normativen Paradigmas in den letzten 30 Jahren. Die Wertewandelforschung habe zu sehr die theoretischen Grundlagen vernachlässigt, die einen langfristigen sozialen Wandel erklären könnten und sich zu sehr auf Gegenwartsforschung beschränkt (ebd., S.192). „Wertewandeltheorien als makrosoziologische Entwicklungstheorien sind meines Erachtens nicht hinreichend systematisch und grundlagenwissenschaftlich formuliert und ausgebaut worden“ (ebd., S.195). So ist ihm zufolge beispielsweise nicht geklärt, ob „Wertewandlungen Ursache der faktischen gesellschaftlichen Prozesse und nicht nur ihre Begleit- und Folgeerscheinungen“ (ebd., S.194) sind. Gerade die enge Kopplung der Wertewandelforschung an das normative Paradigma begreift er als problematisch, da letzteres von Paradigmen aus anderen Disziplinen wie der Ökonomie oder der Psychologie ‚überholt‘ würden, ohne dass sich das normative Paradigma weiterentwickelt hätte (ebd., S.198). In Verbindung mit der Rational-Choice-Theorie könnte der Wertewandel beispielsweise als „Niederschlag objektiver ökonomischer Sachverhalte und Rahmenbedingungen“ (ebd., S.202) erscheinen und somit eine neue Position in der Sozialtheorie finden. Schlussfolgernd sieht Oesterdiekhoff Werte und den Wertewandel (beim aktuellen Stand der Forschung) lediglich als „Rückkopplungseffekt“ (ebd., S.205) sozialen Wandels: eine Veränderung sozioökonomischer Bedingungen kann zu einem Wertewandel führen, der wiederum die Veränderung der Kultur und Volkswirtschaft beeinflusst.

Kann also die Theorie des Wertewandels (oder der Wertesynthese) als Paradigma verwendet werden? Es gibt zwei nicht unwesentliche Punkte, die dagegen sprechen, zwei fundamentale Forderungen Kuhns an ein Paradigma sind nicht erfüllt: erstens sind sich die mit der Wertewandeltheorie befassten Forscher nicht einig über Wesen und Wirkung von Werten sowie über die Bedeutung des Wertewandels, und zweitens ist die Wertewandeltheorie nicht weit genug theoretisch ausgearbeitet, um als umfassende Sozialtheorie gelten zu können. Dennoch gibt

es auch Aspekte, die für eine Verwendung als Paradigma sprechen, insbesondere die starke Erklärungskraft in aktuellen Bezügen und des sozialen Wandels (s.o.). Die Verwendung der Wertewandeltheorie als Paradigma scheint dann möglich, wenn gewisse Annahmen getroffen werden, vor allem muss zum jetzigen Zeitpunkt zur Verwendung des Wertewandelparadigmas eine Arbeitsdefinition von Werten und des Wertewandels festgelegt werden. Für diese Arbeit sollen daher folgende Annahmen gelten:

- 1) Aufgrund der zahlreichen möglichen Definitionen von Werten und den Überschneidungen mit Begriffen wie Normen, Bedürfnissen oder Einstellungen (Klages/Hippler/Herbert 1992, S.32 f.) scheint es vertretbar, ‚Werte‘ als *Überbegriff* dieser Dimensionen zu verstehen. Die von den meisten Werteforschern mittlerweile akzeptierte und verwendete Definition Kluckhohns der Werte als „conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action“ (Kluckhohn 1951, S.395) oder kurz als “conceptions of the desirable” (ebd.) ist offen genug für diese Setzung.
- 2) ‚Werte‘ bezeichnen Begriffe, denen eine *Wertigkeit* zugesprochen werden kann. Werte sind demnach z.B. Einstellungen, die als mehr oder weniger wichtig bewertet werden. Ändern sich ‚die Werte‘, ändern sich die Bewertungen z.B. der Einstellungen. Der Wertewandel kann daher mit einem ‚Wertigkeitswandel‘ gleichgesetzt werden.
- 3) Werte sind Folge, aber auch Korrektiv sozioökonomischer Veränderungen der Gesellschaft (s. ‚*Rückkopplungseffekt*‘ bei Oesterdiekhoff 2001, S.205).
- 4) Werte (und somit auch der Wertewandel) existieren auf verschiedenen *Ebenen*, sie finden sich als individuelle Werte (Mikroebene), als gruppenspezifische Werte (Mesoebene) und als gesellschaftliche Werte (Makroebene).

Mithilfe dieser Annahmen ermöglicht die Wertewandelforschung die Untersuchung von Wandlungsprozessen in Systemen und Subsystemen, die bisher keinen klaren theoretischen Ansatz für Wandel hatten (vgl. Klages 1992 S.8 ff.). So bietet das Wertewandelparadigma in dieser Arbeit die Grundlage für die Erforschung der Reformprozesse, die der Bildungsbereich seit Anfang der 2000er erfahren hat, und zwar auf Mikro- (Schüler/-innen, Lehrer/-innen), Meso- (Schulen) und Makroebene (Bildungspolitik).

1.2 Vom Wertewandel zum Wandel des Wertewandels

Der einschneidende Wandel, den das Bildungswesen seit Beginn des 21. Jahrhunderts erfährt, hat eine seiner Ursachen im gesellschaftlichen Wertewandel in Deutschland. Dieser Wandel wird am ausführlichsten von der Wertewandelforschung beschrieben. Die ‚Werte‘ spielen in den Sozialwissenschaften schon lange eine Rolle, in den meisten soziologischen Theorien sogar eine prominente. Doch in diesen wird meist von relativ unveränderlichen Werten ausgegangen (Meulemann 1996, S.46). Die Wertewandelforschung ist erst in den letzten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zu ihrer Blüte gelangt. Milton Rokeach, Peter Kmieciak, Ronald Inglehart und Helmut Klages sind die Pioniere der Werte- und Wertewandelforschung, deren Literatur auch heute noch aktuelle Publikationen beherrschen. Die Wertewandelforschung ist jedoch bis heute von zum Teil gegensätzlichen Annahmen geprägt, die an erster Stelle die Bedeutung und Wirkungsweise der Werte betrifft.

Es lassen sich grundsätzlich zwei Hauptrichtungen unterscheiden. Dabei geht es um die Frage, ob Werte gesellschaftliche Verhaltensweisen und Veränderungen beeinflussen oder ob Werte Folge und Produkt gesellschaftlicher Zusammenhänge sind. Die durch Parsons geprägte und in der Soziologie vorherrschende erste Annahme geht davon aus, dass die Entwicklung einer Gesellschaft durch deren vorherrschende Werte bestimmt werden und aus diesen heraus erklärt werden kann. Auf Mikroebene werden demnach Handlungen durch von Werten geleitete Rollen, Regeln und Normen bestimmt. Diese Denkweise wird auch als „normatives Paradigma“ (Parsons 1945, S.61) bezeichnet. Diese prioritäre Bedeutung von Werten im Zusammenhang mit einem ebensolchen Kulturverständnis ist seither Grundlage der meisten Forschungen und Veröffentlichungen im Bereich der Soziologie. Und dies, obwohl eine empirische Sicherung dieser Annahme bis heute noch aussteht. Denn, wie Oesterdiekhoff in einem prägnanten Artikel treffend feststellt, muss selbst den anerkanntesten Theoretikern und Forschern des Gebiets vorgeworfen werden, „in dieser Frage nicht hinreichend zwischen Kausalitäten und Korrelationen unterschieden zu haben“ (Oesterdiekhoff 2001, S.191 ff.) Denn: Zusammenhänge zwischen Veränderungen in der Gesellschaft und Veränderungen in deren Wertesystem sind zuhauf nachgewiesen worden, aber es konnte bei keiner dieser Forschungen nachgewiesen werden, dass die Veränderungen im Wertesystem die Veränderungen in der Gesellschaft beeinflussen oder gar auslösen.

Die Theorien und Forschungsergebnisse zum Wertewandel legen vielmehr nahe, dass ein sich veränderndes Wertebild Resultat von sich verändernden Gegebenheiten und Strukturen in der Gesellschaft sind. Bezüglich des Wertewandels im dritten Quartal des vergangenen Jahrhunderts folgt die Erklärung der Auffassung, dass sich aufgrund verbesserter und vereinfachter ökonomischer Lebensbedingungen mehr Zeit und Möglichkeiten für die Individuen ergeben, sich mit mehr als dem Lebensunterhalt auseinander zu setzen. Pate für diesen Erklärungsansatz steht dabei Maslow und dessen Bedürfnispyramide (Maslow 1978), der

zufolge erst gesicherte materielle Grundbedürfnisse die Beschäftigung mit in der Pyramide weiter oben angesiedelten ideellen Bedürfnissen ermöglicht. Ausgehend von der Annahme, dass Werte und Wertewandel zunächst vor allem Produkte gesellschaftlicher Bedingungen und Entwicklungen sind, werden aktuelle Wertentwicklungen empirisch untersucht und vielmehr als *Symptome* begriffen.

Eine weitere wichtige – und für diese Betrachtung ausschlaggebende – Unterscheidung muss getroffen werden in Bezug auf ‚den‘ Wertewandel. Als ‚der‘ Wertewandel wurde fast ausschließlich der oben beschriebene Wandel von materiellen zu postmateriellen Werten wie bei Inglehart bezeichnet und untersucht. Darauf folgten jedoch Veröffentlichungen, die diese Eindimensionalität aufbrechen und beispielsweise zur Wertepluralität und Wertesynthese entwickelten. Seit Ende der 1980er Jahre stellen Studien vermehrt fest, dass es eine Gegenentwicklung zu dem ‚ursprünglichen‘ Wertewandel gibt, zumindest in Teilbereichen. Insbesondere die Anstrengungsbereitschaft im beruflichen Bereich und die damit verbundenen Werte wie Pflichtbewusstsein sowie die Fähigkeit, persönliche Interessen hinter Anforderungen der Arbeitswelt zurückzustellen, steigen wieder deutlich. Erklärt wird diese Veränderung hauptsächlich mit der Verschärfung der Arbeitsmarktsituation, die gerade junge Menschen dazu zwingt, Prioritäten in Richtung materieller Sicherung zu verschieben. So entsteht ein Wandel des Wertewandels, der sich jedoch mit Ingleharts ursprünglichen theoretischen Annahmen erklären lässt.

1.2.1 Wertewandel

Inglehart hat sich durch seine These der ‚stillen Revolution‘ (Inglehart 1977) in die Geschichte der Sozialwissenschaften, vor allem der Wertewandeltheorie eingraviert. Grundannahme dieser These ist der Wandel von materialistischen (z.B. Pflichtbewusstsein, Leistungsorientierung, Selbstdisziplin) zu postmaterialistischen (z.B. Selbstentfaltung, Partizipation, Umweltschutz) Werten, dessen Begründung er in der wachsenden ökonomischen Sicherheit der Nachkriegszeit sieht. Inglehart geht davon aus, dass Wertepriorisierungen von sozioökonomischen Grundfaktoren abhängen und dass diese Wertepriorisierungen in der Jugendzeit festgelegt werden (Inglehart 1983, S. 82), dass also ein Wertewandel nur von Generation zu Generation möglich ist. Grundlage ist die Knappheitshypothese mit Bezug auf Maslow (1978), nach der die Bedürfnisse der Menschen hierarchisch angeordnet sind. Inglehart teilt diese Hierarchie in zwei Teile: den niederen Bedürfnissen nach körperlichem Wohlergehen und Sicherheit einerseits und den höheren Bedürfnissen nach Sinn und Selbstentfaltung andererseits. Er begreift die materialistischen und postmaterialistischen Werte als auf einer eindimensionalen Skala angeordnet, auf der sich Individuen als Materialisten oder Postmaterialisten (oder als Mischtyp) einordnen lassen.

Auf diese Eindimensionalität sowie auf die Beschränkung auf den Kohorteneffekt (im Gegensatz zum ebenfalls möglichen Perioden- oder Lebens-

zykluseffekt) bezieht sich der Großteil der Kritik an Ingleharts Theorie⁶. Letztlich sind es nunmehr drei Bausteine seiner Wertewandeltheorie, die sich bis heute erhalten haben: erstens der so genannte ‚Inglehart-Index‘, eine Frage mit vier Antwortkategorien, anhand derer die Probanden in Materialisten, Postmaterialisten und Mischtypen klassifiziert werden und der auch heute noch – trotz Zweifeln an Reliabilität und Validität⁷ – in zahlreichen Untersuchungen wie im ALLBUS weiter verwendet und so fortgeschrieben wird. Zweitens die Annahme, dass Werte von den sozioökonomischen Bedingungen einer Gesellschaft beeinflusst werden. Drittens die Annahme, dass die Prägung der Werte hauptsächlich (aber nicht ausschließlich und nicht unabänderlich) in der Jugendphase geschieht. Dieses gewissermaßen entkernte Korsett Ingleharts Theorie wird auch heute noch verwendet, alle weiteren Aspekte wurden entweder fallen gelassen oder überarbeitet.

Beispielhaft für den Versuch, Ingleharts Theorien zum Teil zu revidieren und zum Teil weiterzuentwickeln ist die Debatte zwischen Flanagan und Inglehart. Während Inglehart seine Thesen stetig verteidigt und wiederholt, zeigt Flanagan anhand empirischer Studien unter anderem, dass Ingleharts Instrument nicht ein, sondern zwei Dimensionen enthält, dass dies nicht die einzigen Dimensionen sind, in denen sich der Wertewandel manifestiert und dass sich erwerbsorientierte bzw. autoritäre und nachbürgerliche bzw. freiheitsorientierte Wertorientierungen nicht ausschließen (Flanagan 1979, S.255; Flanagan 1982, S.100). „These shifting priorities fall along four major value dimensions: (1) frugality versus self-indulgence; (2) piety and self-discipline versus secularism and permissiveness; (3) conformity and dependency versus independence; and (4) devotion to authority versus self-assertiveness and cynicism” (Flanagan 1979, S.259). Sollen diese Dimensionen auf einer Skala abgebildet werden, schlägt er als ‚Enden‘ der Skala ein ‚traditionelles‘ und ein ‚freiheitsorientiertes‘ Bewusstsein vor, wobei das Bild der Skala impliziert, dass es nicht nur diese beiden Ausprägungen, sondern auch Mischformen gibt (ebd., S.274). Flanagan zeigt auch, dass das Bewusstsein der (damaligen) ‚Arbeiterklasse‘ weniger als erwerbsorientiert, sondern vielmehr als traditionell zu charakterisieren ist (ebd., S.253 f.) und dass mit steigender Bildung die Freiheitsorientierung zunimmt (ebd., S.267).

In seinen neueren Veröffentlichungen (z.B. Inglehart/Welzel 2005), die auf dem World Values Survey aufbauen (Inglehart ist Chairman; vgl. World Values Survey (Web): World Values Survey), legt Inglehart eine „revised version of modernization theory“ (Inglehart/Welzel 2005, S.1) vor. Darin will er zeigen, dass die aktuelle Werteentwicklung (hin zu ‚self-expression values‘) eine neue humanistische Gesellschaft entstehen lässt, die auf den Menschen ausgerichtet ist und dass die einzig logische Regierungs- und Gesellschaftsform die der Demokratie ist. Er konstatiert diese Entwicklung mehr oder weniger ausgeprägt für alle Gesellschaften und Länder und präsentiert eine (wiederum) eindimensionale Entwicklung von traditionellen Gesellschaften über die Modernisierung hin zu de-

⁶ Übersicht z.B. in Schlöder 1993, S.180 f.

⁷ Übersicht z.B. in Klein 2007, S.5.

mokratischen Gesellschaften. Wertebilder der Gesellschaften würden sich demnach nur durch den Grad der Modernisierung, also der Stärkung der self-expression values, unterscheiden. Dieses Raster scheint jedoch zu grob, um damit aktuelle Werteentwicklungen in einzelnen Ländern beschreiben zu können und wird daher hier nicht weiter betrachtet.

Ergänzend zur Theorie Ingleharts, die sich ausschließlich auf Individuen bezieht, wird der Aspekt der Bedürfnishierarchie auch auf die Makroebene übertragen: „Wie Individuen eine Hierarchie von Bedürfnissen, so haben Nationen eine Hierarchie von Bestandsproblemen. Wenn die Produktion befriedigend und die Regierung vertrauenswürdig ist und kein Krieg am Horizont steht, dann wird die für jeden einzelnen unausweichliche Frage, wonach man sein Leben einrichten und in welcher Gemeinschaft man leben möchte, zu einer öffentlichen Frage. ... In den beiden ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg wurden ... die Grundlagen eines Gemeinwesens wiederaufgebaut und aufgebaut; als das erreicht war, konnte man über das Wozu nachdenken. ... Der strukturelle Wandel der Nachkriegszeit hat den Wertewandel provoziert und das öffentliche Interesse am Wertewandel, von dem die sozialwissenschaftliche Forschung ein Teil ist“ (Meulemann 1996, S.45 f.). Diese knappe Beschreibung enthält eigentlich zwei Aspekte. Zum einen fasst Meulemann die ‚Nation‘ gewissermaßen als Subjekt und überträgt Ingleharts Annahmen der Bedürfnisse und Bedürfnisbefriedigung auf die Nation. Wenn deren Grundbedürfnisse nach Wohlstand und Sicherheit gedeckt sind, wendet sie sich sozialen und moralischen Fragen zu. Zum zweiten geht Meulemann davon aus, dass sobald Grundbedürfnisse des Staats gesichert sind und diese nicht mehr die öffentliche Debatte (und Sorge) bestimmen, individuelle („postmaterialistische“) Fragen verstärkt öffentlich diskutiert werden. Diese Übertragung von Grundannahmen der mikrosoziologischen Wertewandelforschung auf die Makroebene ist eine wichtige Ergänzung der Wertewandeltheorie.

1.2.2 Werteverfall

1975 veröffentlichte Noelle-Neumann einen Artikel mit der Überschrift „Werden wir alle Proletarier?“. Die Hauptaussage darin ist: „Im materiellen Bereich verbürgerlichen die Arbeiter ...; im geistigen Bereich ... vollzieht sich umgekehrt eine Anpassung an Unterschichtsmentalität, den bürgerlichen Werten entgegengesetzte Haltungen“ (Noelle-Neumann 1978, S.7). Das Allensbacher Institut hatte 1967 und 1972 eine identische Frage zur Kindererziehung gestellt und bei den Antworten zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten erhebliche Unterschiede festgestellt. Die s.g. bürgerlichen Werte bzw. Tugenden⁸ wurden 1972 deutlich

⁸ „... was hier unter „bürgerlichen Werten“ verstanden wird: der hohe Wert von Arbeit, von Leistung; Überzeugung, dass sich Anstrengung lohnt, Glaube an Aufstieg und Gerechtigkeit des Aufstiegs; Bejahung von Unterschieden zwischen den Menschen und ihrer Lage; Bejahung des Wettbewerbs, Sparsamkeit als Fähigkeit, kurzfristige Befriedigung zugunsten langfristiger zurückzustellen; Respekt vor Besitz; Streben nach gesellschaftlicher Anerkennung, Prestige, damit

weniger als vermittelnswert angesehen als 1967, vor allem bei der jungen Generation (Noelle-Neumann 1978, S.11). Dagegen stiegen Durchsetzungsvermögen und Toleranz in der wahrgenommenen Bedeutung an (ebd., S.13), vor allem bei Frauen. Auch bei weiteren Testfragen in weiteren Untersuchungen sank die Befürwortung bürgerlicher Tugenden, dafür wurde 1973 erstmals die Bedeutung der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung formuliert und quasi entdeckt (ebd., S.28). Diese Veränderungen bezeichnet Noelle-Neumann als „revolutionär“ (ebd., S.52), jedoch als „stille Revolution“ (ebd., S.53), da ohne Gewaltanwendung. Die Revolution bzw. den „Abbau bürgerlicher Tugenden“ (ebd., S.12) erklärt sie als Folge wirtschaftlichen Aufschwungs und gesellschaftlicher Stabilität (ebd., S.14, S.54 f.), aber auch mit der Erkenntnis der „Grenzen des Wachstums“ (ebd., S.64).

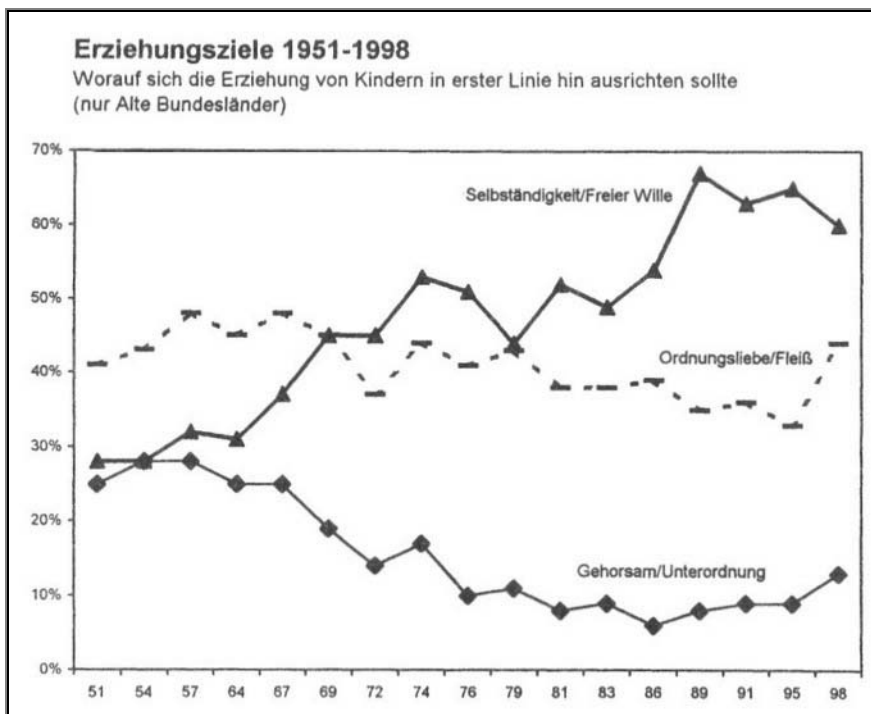
Noelle-Neumann stellt auch einen Rückgang des Interesses an Beruf und Arbeit fest (Institut für Demoskopie Allensbach 1981, S.57 ff.). Als problematisch sieht Noelle-Neumann den „Verfall der Arbeitsfreude“ (Noelle-Neumann 1978, S.59) nicht nur, weil es für sie fraglich ist, welche Auswirkungen das auf die Volkswirtschaft hat (ebd., S.64), sondern auch, weil die Freude an Arbeit, Leistung und Fleiß nachweislich mit der Lebenszufriedenheit und -freude zusammenhängen (ebd., S.66 f.). Aus den Antworten auf verschiedene Fragestellungen entnimmt sie – mit abnehmender Arbeitsfreude – eine zunehmende Gedrücktheit, die sie als „Ausdruck des eigentümlich raschen Zerfalls der Werte, der sich in den letzten zehn bis zwölf Jahren ereignet hat“ (ebd., S.71) sieht. Die rasche Veränderung der Werte gerade bei der jüngeren Generation brachte noch eine weitere Folge mit sich: eine Generationskluft (Noelle-Neumann/Petersen 2001, S.18). Anhand der Testfrage, in welchen Punkten die junge Generation nicht mit ihren Eltern übereinstimmt, konnte sie feststellen, dass der Anteil derer, die in keinen Punkten mit ihren Eltern übereinstimmten drastisch gestiegen war (in Westdeutschland beim Übergang von den 1960ern zu den 1970ern, in Ostdeutschland erst nach der Wiedervereinigung).

1.2.3 Wertesynthese

Während sowohl Inglehart als auch Noelle-Neumann eher von einander ausschließenden Dichotomien ausgehen, zeigt Klages, dass auch Werte entgegengesetzter Dichotomien kombiniert werden können. Die von Klages (z.B. 1984, 2002) aufgestellte These der Wertesynthese ist jedoch eher eine empirische Feststellung denn ein Theorieentwurf und trifft nur auf ein Drittel der Bevölkerung zu. Mit Hilfe einer Clusteranalyse (Daten der ‚Speyerer Werteforschung‘ am Deutschen Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung Speyer) definiert Klages zunächst vier, später fünf Wertetypen, bei denen jeweils die drei Wertegruppen Gehorsam/Selbstbescheidung, hedonistisch-materialistische Selbstentfaltung und idealistische Selbstentfaltung mehr oder weniger stark ausgeprägt sind (Klages

verbunden Anerkennung der geltenden Normen von Sitte und Anstand; Konservatismus, um das Erworbene zu behalten; in gemäßigter Weise auch Bildungsstreben“ (Noelle-Neumann 1978, S.15).

2002, S.42 f.). So sind bei den ‚Perspektivlos Resignierten‘ alle drei Gruppen schwach ausgeprägt, bei den ‚Konventionalisten‘ ist nur Gehorsam/Selbstbe-scheidung stark, bei den ‚Nonkonformen Idealisten‘ ist die idealistische Selbstentfaltung, bei den ‚hedonistischen Materialisten‘ die hedonistisch-materialistische Selbstentfaltung und bei den ‚aktiven Realisten‘ sind schließlich alle drei Werte-gruppen stark ausgeprägt. Bei dieser letzten Gruppe der aktiven Realisten habe eine Wertesynthese stattgefunden, (nur) sie seien „in der Lage, auf die verschie-denartigen Herausforderungen pragmatisch zu reagieren“ (ebd., S.44). Damit „nähern sie sich dem idealen Sollprofil menschlicher Handlungsfähigkeiten unter den Bedingungen moderner Gesellschaften an“ (ebd.). Die Wertesynthese ist demnach das „Optimum der Werte-Entwicklung“ (ebd., S.45), das „die ‚alten‘ und die ‚neuen‘ Werte zu einer mentalen Disposition komplexerer Art vereinigt“ (ebd.).



Grafik 1.1: Erziehungsziele 1951-1998⁹

Klages wendet sich unmittelbar gegen die Werteverfallsklage (z.B. von Noelle-Neumann) und sieht diese durch das kontinuierliche Ansteigen des Anteils aktiver Realisten falsifiziert (Klages 2002, S.47). Er wendet sich jedoch auch gegen die Deutung aus seinen Daten, dass sich eine Trendwende in Richtung tra-

⁹ Quelle: EMNID (Klages 2002, S.30); grafisch überarbeitet.

ditioneller Werte abzeichnen würde (ebd., S.33). Sogar die von ihm selbst verwendete Grafik der Erziehungsziele von 1951 bis 1998 (Klages 2002, S.30; vgl. **Grafik 1.1**) zeigt hingegen seit Ende der 1980er Jahre eine klare Trendumkehr. Seit 1989 steigen die Erziehungsziele Gehorsam/Unterordnung kontinuierlich, das Hoch von 1998 (letzte aufgeführte Datenerhebung) liegt über den letzten beiden relativen Hochs und ist der höchste Wert seit 1974. Bei den Erziehungszielen Ordnungsliebe/Fleiß liegt das Hoch von 1998 über den letzten drei Hochs und auf gleichem Niveau wie 1974. Die Erziehungsziele Selbständigkeit/Freier Wille, die stärkste Kategorie, weisen 1998 einen relativen Tiefpunkt auf, der unter dem letzten liegt, auch hier zeigt sich seit 1989 erstmals eine Trendwende. „Ohne auf die aktuellsten Daten ... einzugehen“ (Klages 2002, S.33) konstatiert Klages dessen ungeachtet einen stabilen Trend und eine „eindeutig interpretierbare Gesamtrichtung“ (ebd.) hin zu einem „Sollprofil mentaler Basisdispositionen unter modernen Lebensbedingungen“ (ebd, S.43).

Klages geht noch einen Schritt weiter. Er definiert nicht nur ein Optimum, sondern macht auch deutlich, dass er davon ausgeht, dass das Wertesystem der Bevölkerung eines Landes sich auf dessen Handeln auswirkt und dass die Institutionen eines Staates daher auf den Wertewandel reagieren müssten (z.B. Klages/Gensicke 1999, S.13ff.). Er fordert, dass das Wertesystem der Menschen und die Institutionen des Staats durch eine „sozialwissenschaftlich aufgeklärte ordnungspolitische Einwirkung“ (Klages 2001(a) S. 736) beeinflusst werden müsste, um eine positive Entwicklung der Gesellschaft gewährleisten zu können. „Der gesellschaftliche Wertewandel verläuft zwar (...) im Großen und Ganzen in die ‚richtige‘ Richtung. Er besitzt aber bisher noch nicht die eigentlich wünschenswerte Eindeutigkeit, qualitative Ausgewogenheit und erhoffbare Durchsetzungskraft“ (Klages 2002, S 45). Eine Trendumkehr stellt sich aus dieser Sichtweise heraus sicher nicht als wünschenswert dar. Zudem lassen Untersuchungen von Roßteutscher (2004, 2005) vermuten, dass eine fehlende Hierarchie im Wertemuster, also die Wertesynthese, mit Handlungsunfähigkeit und einer Anpassung an Mehrheitsmeinungen einhergehen kann (Roßteutscher 2005, S.547).

1.2.4 Wertesampling/ Wertepluralismus

Klages hat die Eindimensionalität der Werteausrichtung Ingleharts aufgehoben und gezeigt, dass bei jedem Individuum mehrere, auch vermeintlich gegensätzliche Wertekategorien vorkommen können. Der Ansatz des *Wertesamplings* (auch: Wertecollage, Wertepatchwork) geht darüber hinaus davon aus, dass Werte oder Wertekategorien eines Individuums nicht stabil sind, sondern sich den Gegebenheiten anpassen können. „Die Situations- und Kontextbezogenheit von Wertorientierungen tritt an die Stelle eines intrapersonal konsistenten Wertekostüms“ (Barz u.a. 2001, S.64). Das bedeutet auch, dass sich in der späten Phase der Modernisierung ab den 1990ern nicht nur die Bedeutung und die Hierarchie der Werte geändert haben, sondern auch der Umgang mit ihnen (ebd., S.71): sie werden je nach Situation, Kontext und Stimmung angepasst, sind also relativ. Dabei werden auch

Werte unterschiedlicher Wertkonzepte, also beispielsweise Weltanschauungen kombiniert. So entsteht eine ‚Patchwork-Identität‘ und das ‚Prinzip der Prinzipienlosigkeit‘ (ebd., S.72). „Vielseitigkeit, Offenheit und Mehrdimensionalität sind bewusst gewollte Eigenschaften der neuen Patchwork-Identität“ (ebd.). Gerade die Jugendlichen zu Anfang des 21. Jahrhunderts zeichnen sich durch eine solche ‚Bastelexistenz‘ aus, deren Kennzeichen die Relativität von Werten ist, in der keine grundlegenden Normen mehr akzeptiert werden und ein persönlicher Wertekosmos geschaffen wird (Opaschowski 2006, S.13).

Diese Flexibilisierung und Ablehnung der Festlegung führt jedoch auch dazu, dass Werte unter gewissem Begründungszwang und ständigem Änderungsvorbehalt stehen. Hierfür ist ein hohes Maß an Reflexivität vonnöten. „In der Konsequenz ist Reflexivität einerseits eine adäquate Steuerungs- und Anpassungsstrategie, andererseits aber auch eine Quelle permanenter Unruhe und unkontrollierbarer Dynamik, die der Sprunghaftigkeit von Wertewandlungsprozessen Vorschub leistet“ (Barz u.a. 2001, S.45). Es gibt also kaum noch voraussehbare Massenphänomene und das in allen Lebensbereichen. Die Individualisierung (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994) drückt sich nicht nur in Lebensstilen, sondern auch in den dahinter stehenden Wertecollagen aus. Der Begründungszwang enthält zudem eine Form des Instrumentalismus. Ein Wert wird dann als wichtig erachtet, wenn er unmittelbar als nützlich erachtet wird. So auch in Bezug auf Leistung. Leistung gilt nicht mehr grundsätzlich als Wert, sondern weil/wenn damit Belohnung verbunden wird. Dies ist ein deutlicher Bedeutungswandel des Leistungsbegriffs: „Verstärkt in der jungen Generation ist eine Abkehr von der „Leistungspflicht“ der Nachkriegsjahrzehnte zu beobachten. An ihre Stelle tritt eine Art individualisierter „Leistungshedonismus““ (Barz u.a. 2001, S.74) mit „utilitaristischer Motivation“ (ebd., S.84), bei dem das Individuum dann zu Leistungen bereit ist, wenn sie Gewinn, Genuss oder Prestige versprechen. Dies alles sind Zeichen eines „kontinuierlichen Wertewandels, der durch einen Rückzug in die Privatsphäre und durch verstärkten Wertepluralismus und Interessenpartikularismus gekennzeichnet ist, und der dazu führt, dass Verantwortung und Pflichterfüllung nur in Verbindung mit der eigenen Person und nicht mit dem Gemeinwesen hohe Priorität haben“ (Böge 2001, S.8; vgl. Hradil 2002, S.418). Die Gefahr dieser Flexibilität in Verbindung mit einem Selektionszwang besteht in der Instabilität und Unberechenbarkeit des persönlichen und sozialen Wertekosmos und einer damit verbundenen Orientierungslosigkeit (Opaschowski 2006, S.10).

Eine etwas andere Konnotation enthält der Ansatz des *Wertepluralismus*. Dieser Begriff ist jedoch so populär geworden, dass seine tatsächliche Bedeutung nur noch schwer zu fassen ist. So ist der Wertepluralismus nicht mit Begriffen und Konzepten wie simpler Pluralität, Egoismus oder reinem Individualismus gleichzusetzen (Welker 1999, S.10 ff.). Der Ansatz des Wertepluralismus begreift die Gesellschaft als Gemeinschaft von Gemeinschaften. Das Individuum ist dabei in verschiedenen normativen, institutionellen und anderen Zusammenhängen eingebunden, die untereinander harmonisieren oder in Konflikt stehen können (ebd., S.13). „Der gesellschaftliche Pluralismus unserer Zeit ist die Antwort auf eine

Entwicklung der Moderne, die Entwicklung hin zu funktional differenzierten Gesellschaften“ (ebd.), die aber in Verbindung mit zivilgesellschaftlichen Assoziationen gesehen werden müssen – ein Zusammenspiel von Politik, Recht, Religion, Bildung und Wirtschaft einerseits und Bürgerinitiativen, Vereinen und Interessenverbänden andererseits (ebd., S. 14). Wichtig ist dabei die Balance zwischen Zusammenspiel und dem Erhalt der Differenz der Teilsysteme. Hierfür ist jedoch ein hohes Maß an Reflexion und Diskurs vonnöten.

Die Wertepluralität wird als Faktum und als notwendiges Kennzeichen einer freien und offenen Gesellschaft gesehen (Suchanek 1999, S.125). Im Zuge der Entwicklung der Moderne hat sich das Wertmonopol der Kirchen aufgelöst. Es wurde durch allgemeingültige Regeln ersetzt, die einen Wertepluralismus erst ermöglichen. Die Durchsetzung der Regeln wird wiederum durch Institutionen, also einen Staat (Hobbes) und durch den Markt (Smith) sichergestellt (ebd., S.127 ff.). Werte werden jedoch durch Staat und Markt nicht ersetzt, sondern gewähren die Anerkennung der Regeln (Hume; ebd., S.134). Der Wettbewerb im Markt fördert die Bedeutung der Reputation und damit die Übereinkunft über bestimmte Werte. Im Ansatz des Wertepluralismus ist die Unterscheidung zwischen Regeln und Werten somit essentiell: „Denn die komplexen Verhältnisse führen zu jenen Orientierungsschwierigkeiten, die viele Menschen heute haben, und die dazu führen, dass oft der Ruf nach Werten erschallt, wenn eigentlich eine Analyse der Bedingungen und die Suche nach geeigneten Regeln angesagt ist“ (ebd., S.135). Der Ansatz des Wertepluralismus befasst sich also mehr mit der Bedeutung von Werten für die Gesellschaft als mit einzelnen (individuellen) Werten und deren Hierarchie.

1.2.5 Wandel des Wertewandels

„Der Wertewandel hat sich gewandelt. Das Pendel ist zurückgeschlagen. Viele Menschen streben nicht länger nach individueller Autonomie und Selbstverwirklichung, sie kosten ihre Freiheitsgrade nicht länger aus, sie sind vielmehr auf der Suche nach Sicherheit, Ordnung und Gemeinschaft“ (Hradil 2002, S.409). So fasst Hradil den Wandel des Wertewandels zusammen. Während sich in den letzten 30 Jahren in den Sozialwissenschaften, den Medien, der öffentlichen Meinung und der Selbstinterpretation moderner Gesellschaften die Meinung durchgesetzt habe, der ursprüngliche Wertewandel hin zu Autonomie setze sich ungebrochen fort, stellt Hradil neue Daten zum Wertewandel vor. Dabei bezieht er sich bei der Suche nach Gründen für den Wandel des Wertewandels in gewissem Maße auf die Sozialisations- sowie auf die Mangelhypothese Ingleharts (ebd., S.417). Er teilt die Ursachen in die Anomie¹⁰ der großen Freiheit einerseits und die schwieri-

¹⁰ Einige Autoren des Wertewandel-Wandels verwenden die Idee der Anomie, zum Teil auch mit dem Hinweis auf den ursprünglichen Autor der ‚Anomie‘, Durkheim: „The State of de-regulation or anomy is thus further heightened by passions being less disciplined, precisely when they need more disciplining“ (Durkheim 1952, S.253).

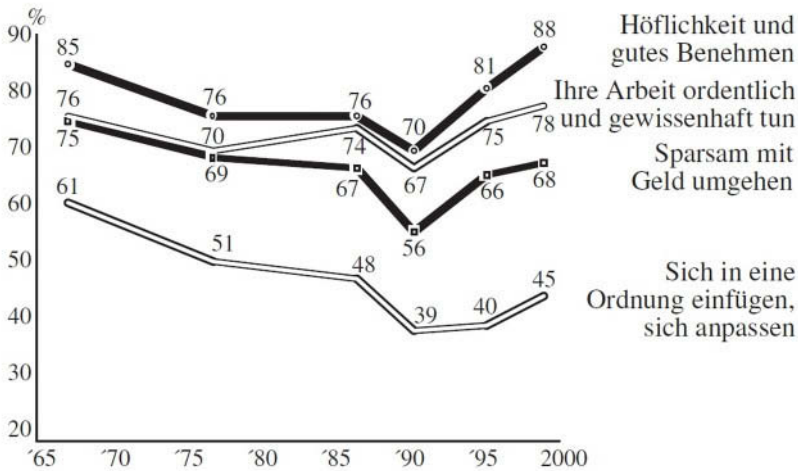
ger werdenden ökonomischen Rahmenbedingungen andererseits ein. Er stellt weiterhin fest, dass gerade die jungen Generationen aus geänderten Rahmenbedingungen keine öffentlichen, auf die Gesellschaft bezogenen Konsequenzen fordern oder ziehen, sondern diese nur auf sich selbst beziehen: „Sie wollen *für sich* wirtschaftliche Sicherheit, Gemeinschaft, stabile Ordnungen, einfache Lösungen, sozusagen ‚Ruhe an der Front‘. Wenn doch öffentliche Konsequenzen gefordert wurden, dann ertönte der Ruf nach mehr Effizienz (z.B. in Bildungseinrichtungen) und zum Teil nach schärferen Normen“ (ebd., S.418, Hervorhebung im Original).

Hradil sieht die Veränderungen vor allem in drei Bereichen. Erstens beim Wunsch nach mehr Gemeinschaft, Partnerschaft und Familie. Zweitens beim Bedürfnis nach Sicherheit, das jedoch nicht mehr vorrangig auf die Abwesenheit von Krieg und Terror, sondern vielmehr auf die Arbeitsplatzsicherheit bezogen ist. Drittens schließlich bei dem Bedeutungszuwachs materialistischer Werthaltungen wie Pflicht- und Anpassungswerten. Auch diese sind jedoch stark selbstbezogen und nutzenorientiert (ebd., S.416). Indikatoren für die Veränderungen findet Hradil im neuen Anstieg des Anteils der Materialisten und der entsprechenden Abnahme des Anteils der Postmaterialisten (Referenz Inglehart), in der stark wachsenden Bedeutung der Wertorientierung Fleiß/Ehrgeiz (Referenz Klages), im Bedeutungsverlust von Selbstverwirklichungswerten und dem Bedeutungszuwachs von ‚Sicherheit und Geborgenheit‘ (Referenz Allensbach) sowie im Bedeutungszuwachs von Gemeinschafts- und Sicherheitswerten (Referenz Shell; alle Hradil 2002, S.413 ff.).

Internationale Wertestudie: Zeitenwende

Noelle-Neumann, die Anfang der 1970er den Wertewandel als eine der ersten beschrieben hat, stellt Anfang der 2000er auch den neuen Wertewandel als eine der ersten dar, den sie „Zeitenwende“ nennt (Noelle-Neumann/Petersen 2001, S.15 ff.; Institut für Demoskopie Allensbach 2002). Wieder gab die Frage nach den Erziehungszielen den Ausschlag. Die traditionellen Werte Höflichkeit, Arbeitsethik, Sparsamkeit und Anpassung nahmen bei dieser Frage seit 1990 wieder zu (Noelle-Neumann/Petersen 2001, S.19; vgl. **Grafik 1.2**). Ebenso zeichnet sich eine Veränderung der Einstellung zur Arbeit ab, die Noelle-Neumann sogar als „dramatische Trendwende“ (ebd.) bezeichnet. Im Jahr 2000 sagten seit den 1970er Jahren wieder mehr Befragte „Mir sind die Stunden lieber, in denen ich arbeite“ bzw. „Ich mag beide gern“ als „... in denen ich nicht arbeite“. Und auch im dritten Punkt, der für Noelle-Neumann Anzeiger für einen Wertewandel ist, der Generationenkluft, haben sich seit 1990 starke Änderungen ergeben. So unterscheiden sich Jugendliche kaum noch in ihren Einstellungen von denen ihrer Eltern (ebd., S.20).

Erziehungsziele in Westdeutschland: Die traditionellen Tugenden gewinnen wieder an Bedeutung



Grafik 1.2: Erziehungsziele in Westdeutschland¹¹

Noelle-Neumann macht aber deutlich, dass der neue Wertewandel nicht implizieren soll, dass es sich um eine bloße Umkehr aller Aspekte des Wertewandels handelt. Vielmehr ist eine solche vermeintliche Umkehr nur in Teilbereichen erkennbar, anders formuliert: bestimmte Aspekte des Wertewandels erhalten eine neue Funktion und eine Neudefinition ihres Wirkungsbereichs. „Diese Renaissance traditioneller Werte bedeutet allerdings nicht, dass der ganze Wertewandel ... umgekehrt wird. Der Zeitgeist ... knüpft an manche zwischenzeitlich vernachlässigte Tradition an, er bedeutet aber keine Rückkehr in die fünfziger Jahre. Manche Trends des Wertewandels setzen sich bisher ungebrochen fort“ (Noelle-Neumann/Petersen 2001, S.21). So findet sich einerseits eine neue Ernsthaftigkeit gegenüber der Arbeit, die „ehrgeizige Seite des neuen Zeitgeistes“ (ebd.), aber andererseits auch ein ungebrochener „Trend zum Lebensgenuss“ (ebd.). „Diese Ergebnisse zeigen, dass eine positive Einstellung zur Arbeit und zum Lebensgenuss keine Widersprüche sein müssen“ (ebd.), „neue Werte bestehen neben alten“ (ebd., S.22). Noelle-Neumann deutet somit selbst einen Wertepluralismus an¹².

¹¹ Quelle: Allensbacher Archiv, IfD-Umfragen (Noelle-Neumann/Petersen 2001, S.19); grafisch überarbeitet.

¹² Die heftige Kritik Klages' gegen die Feststellung einer (teilweisen) Rückkehr traditioneller Werte (z.B. Klages 2001(b)) findet hier also keinen Ansatzpunkt, im Gegenteil, er verkennt die Differenzierung, die Noelle-Neumann vornimmt, indem sie explizit formuliert, dass es keinen einfachen ‚Rückwandel‘ gibt.

Shell Jugendstudie: Leistungsbereitschaft und Pragmatismus

Die Shell Jugendstudie ist eine Repräsentativbefragung und als Langzeitbeurichterstattung angelegt. Sie untersucht die Situation der jungen Generation in Deutschland, ihrer Einstellungen, Hoffnungen und Werte. 2006 wurde die 15. Ausgabe seit 1953 veröffentlicht. Wie auch in der Ausgabe von 2002 beschreiben die Autoren die Jugend ‚von Heute‘ als eine pragmatische Generation, da sie ihre Lebensführung an praktischen Problemen orientieren, die für sie einen persönlichen Bezug haben (Gensicke 2006, S.169). Auch die Shell Jugendstudie stellt eine Wiederaufwertung der ‚Sekundärtugenden‘ fest, so werden beispielsweise Leistung und Sicherheit deutlich höher eingeschätzt als von der Jugend der 1980er Jahre (ebd., S.175). Die Entwicklung zwischen 2002 und 2006 ist sehr ähnlich. Einen deutlichen ‚Aufschwung‘ erlebt zusätzlich die Wertorientierung ‚Fleiß und Ehrgeiz‘. Die zusätzliche Aufwertung von ‚Sekundärtugenden‘ wird mit einem gesteigerten Bedürfnis am „Geregelten, Geordneten und Begrenzten“ (ebd., S.176) in einer „unübersichtlicher gewordenen Welt“ (ebd.) erklärt. Doch die Sekundärtugenden erleben keinen Aufschwung als Wert ‚an sich‘, sondern in einer instrumentalisierten Form: „Pragmatisch daran war, dass dieses Gerüst der Sekundärtugenden der persönlichen Entfaltung einen festen Rahmen geben sollte und damit letztlich in deren Dienst gestellt werden sollte“ (ebd., S.176). „Werte werden vor allem danach beurteilt, ob sie für das eigene Leben nützlich und sinnvoll sind“ (ebd., S.445).

Die Shell Jugendstudie orientiert sich an den Wertetypen von Klages¹³. Die Klageschen Wertetypen der ‚perspektivlos Resignierten‘, ‚Konventionalisten‘, ‚nonkonformen Idealisten‘, ‚hedonistischen Materialisten‘ und ‚aktiven Realisten‘ werden jedoch leicht abgewandelt. Die Resignierten werden in der Jugendstudie als ‚zögerliche Unauffällige‘ bezeichnet, weil Jugendliche schließlich ihr Leben noch vor sich haben. Die ‚Konventionalisten‘ wurden ersatzlos gestrichen, weil sich im Gegensatz zur allgemeinen Bevölkerung kaum Jugendliche diesem Schema zuordnen lassen. Die ‚nonkonformen Idealisten‘ werden zu ‚pragmatischen Idealisten‘ umgetauft, ‚hedonistische Materialisten‘ zu ‚robusten Materialisten‘. Und schließlich: „Die „Selbstbewussten Macher“ sind eine jugendgemäße Weiterentwicklung und Anpassung der „Aktiven Realisten“, die bereits bei Klages die Wertesynthese repräsentierten“ (Gensicke 2002, S.161). Die Shell Jugendstudie übernimmt demnach ebenfalls das Konzept der Wertesynthese von Klages. Die Synthese wird dort zwischen traditionellen und modernen Werten gesehen (Gensicke 2006, S.175) bzw. zwischen Werten der Selbstkontrolle und der Selbstentfaltung (ebd., S.445). Analog zur (quantitativen und – so die Autoren – qualitativen) Dominanz der ‚aktiven Realisten‘ zeichnen sich auch die ‚selbstbewussten Macher‘ durch hohe Werte bei allen drei Wertdimensionen ‚Idealismus/Engagement‘, ‚Materialismus/Hedonismus‘ und ‚Sekundärtugenden‘ aus, wohingegen bei den anderen Werttypen nur eine oder keine Wertedimension stark

¹³ Gensicke ist Co-Autor bei Klages im Bezug auf die Wertetypen, z.B. Klages/Gensicke 2006, S.339 ff.

ausgeprägt ist (ebd., S.187). Gerade bei den ‚Machern‘ ist die Betonung von Sekundärtugenden, vor allem von Fleiß und Ehrgeiz, stark ausgeprägt (ebd., S.191)¹⁴.

Insgesamt haben sich die Jugendlichen in ihren Werthaltungen weiter der Gesamtbevölkerung angepasst, lediglich bei der Bewertung der Wertgruppe ‚Materialismus und Hedonismus‘ – in Form von Freude an Konsum und Erlebnis – finden sich bei den Jugendlichen höhere Zustimmungen (ebd., S.179). Neben dem Aufschwung der Sekundärtugenden erfährt auch der Wertbereich Familie, Freunde, Partnerschaft eine Aufwertung. Dies lässt sich einerseits mit dem Wunsch nach Eigenverantwortung und Eigenständigkeit, andererseits mit dem gesteigerten Bedürfnis nach Sicherheit und Kontinuität erklären (ebd., S.445). ‚Unter Druck‘ – so der Untertitel der aktuellen Studie – ist die pragmatische Generation deshalb, weil sie einer schlechteren wirtschaftlichen Lage ausgesetzt ist, einem engeren Arbeitsmarkt und einem größeren Konkurrenzbewusstsein durch die engere Verknüpfung von Bildungserfolg und Zukunftssicherung (ebd., S.15).

Jugendsurvey (DJI): Anstieg konventioneller Orientierungen

Neben der Shell Jugendstudie befasst sich auch der Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts (DJI) mit den Werten und dem Wertewandel Jugendlicher (Gille u.a. 2006). Für die Autoren des Jugendsurvey fungiert die Jugend bzw. die Jugendlichen als Trendsetter auch im Bereich der Werte und des Wertewandels und stehen daher im Zentrum der Aufmerksamkeit der Werteforschung (ebd., S.132). Auch der Jugendsurvey orientiert sich an Klages' Wertetypologie (ebd., S.133) und folgt bei der Erklärung des neuen Wertewandels der Logik Ingleharts (ebd., S.163). Der Jugendsurvey konzentriert sich auf sieben Wertebereiche: Selbstverwirklichung, Kritikfähigkeit, Pflicht/Akzeptanz, Leistung, Materialismus, Hedonismus und Prosozialität (ebd., S.136), die in die vier Wertdimensionen Selbstentfaltung, Prosozialität/Verantwortungsbereitschaft, Konventionalismus und Hedonismus zusammengefasst werden (ebd., S.143). Für manche Auswertungen wird auch weiter simplifiziert und eine Wertetypologie ‚Konventionalismus vs. Selbstentfaltung‘ mit jeweils den Ausprägungen ‚niedrig‘ und ‚hoch‘ aufgespannt. So entstehen die Felder Werteminimalismus, reine Selbstentfaltung, reiner Konventionalismus und WerteKoexistenz (ebd., S.159).

¹⁴ Durch die Bildung von Wertdimensionen und die mehrdimensionale Zuordnung dieser zu Werttypen werden Dichotomien aufgebrochen, die jedoch in vielen Köpfen noch vorherrschen. Dies wird in einer Fußnote deutlich, in der Gensicke Kollegen vorwirft, vorschnell den neuen Typ der ‚Macher‘ – aufgrund dessen Betonung der Sekundärtugenden – einseitig als ‚Traditionelle‘ bezeichnet zu haben, ohne die zusätzlichen Dimensionen beachtet zu haben (Gensicke 2002, S.187). Auch in der aktuellen Diskussion um den ‚Neokonservatismus‘ oder die ‚Neue Spießigkeit‘ lebt die Dichotomie zwischen ‚Konservativen‘ und ‚68ern‘ weiter.



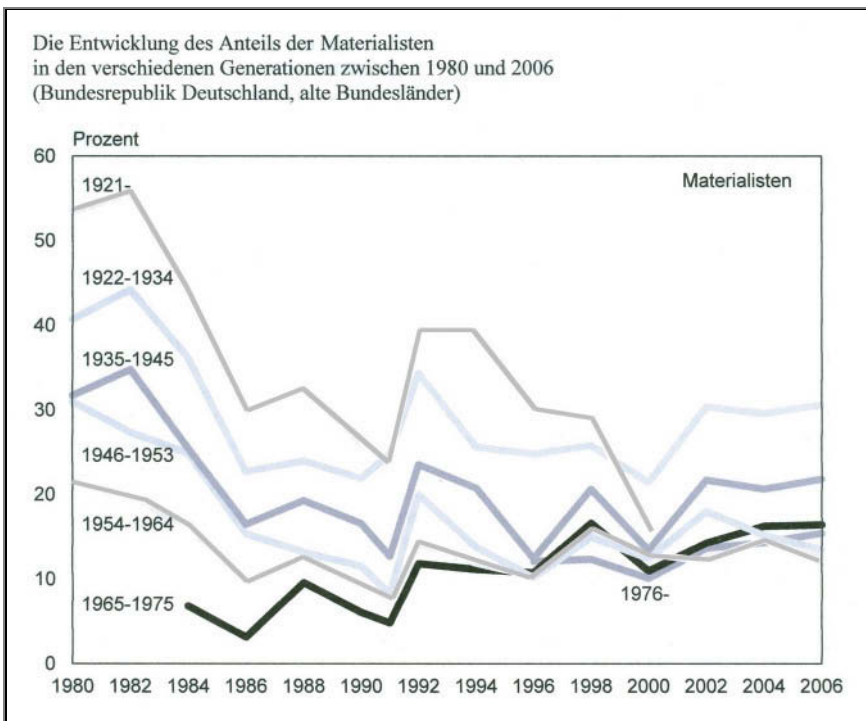
Grafik 1.3: Wertewandel bei Jugendlichen¹⁵

Zwischen den drei Erhebungszeitpunkten 1992, 1997 und 2003 gibt es eine deutliche Entwicklung. Die Wertdimensionen Selbstentfaltung und Prosozialität steigen (weiter) an (Gille u.a. 2006, S.165; vgl. **Grafik 1.3**). Die Wertdimension Hedonismus nimmt jedoch deutlich ab und die Wertdimension Konventionalismus steigt an (ebd.). Bei der Betrachtung der Wertetypen bestätigen sich die Befunde von Klages: der Typ der Wertekoexistenz gewinnt an Bedeutung, der Typ des Werteminimalismus verliert ebenso deutlich (ebd., S.164, 166). Als Einflussfaktoren für die Wertorientierungen konnten vor allem das Alter, das Geschlecht und der Bildungsstand identifiziert werden. Mit zunehmendem Alter und mit zunehmender Bildung nimmt die Orientierung Hedonismus ab und steigt die Leistungsorientierung (z.B. Pflichtbewusstsein, Verantwortungsübernahme, Ehrgeiz; ebd., S.149). Insgesamt ist eine Aufwertung der Werte an sich zu beobachten, die Jugendlichen empfinden sehr viel mehr Dinge als wichtig als in früheren Jahrzehnten. „Der Wertewandel hat sich gewandelt: Die Jugendstudien der 90er Jahre zeigen, dass die heutige Suche nach Sicherheit, Ordnung und Gemeinschaft insbesondere von der jüngeren Generation getragen wird. Während das Streben nach Selbstverwirklichung und Individualisierung der 70er, 80er und frühen 90er Jahre seinen Ausgangspunkt in einem Mangel an Freiheitsgraden hatte, der bis in die 60er Jahre hinein herrschte“ (ebd., S.163), hat die jetzige Suche nach Sicherheit und Orientierung ihren Ursprung im Autonomiestreben und der Entgrenzung der darauf folgenden Zeit.

¹⁵ Quelle: DJI-Jugendsurvey (Gille 2006, S.165); grafisch überarbeitet.

Inglehart-Index (ALLBUS): Wandel des Wertewandels

In der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) wird seit 1980 regelmäßig der s.g. Inglehart-Index erhoben, bei dem die Befragten die Politikziele ‚Aufrechterhaltung von Ruhe und Ordnung in diesem Land‘, ‚Mehr Einfluss der Bürger auf die Entscheidungen der Regierung‘, ‚Kampf gegen steigende Preise‘ und ‚Schutz des Rechts auf freie Meinungsäußerung‘ in eine Reihenfolge der Wichtigkeit bringen sollen (Klein 2007, S.5). Je nachdem ob Befragte nur den materiellen, nur den nicht-materiellen oder gemischten Politikzielen die wichtigste Bedeutung beimessen, werden diese als Materialisten, Postmaterialisten oder als Mischform festgestellt. Dieser Inglehart-Index mit all seinen Aspekten wurde häufig in Frage gestellt (eine Übersicht siehe Klein 2007, S.5), dennoch ermöglicht er einen Zeitvergleich. Klein (2007) hat anhand des Inglehart-Index innerhalb des ALLBUS-Datensatzes geprüft, ob sich auch dort ein Wandel des Wertewandels beobachten lässt.



Grafik 1.4: Entwicklung des Anteils der Materialisten¹⁶

Während sich in der Gesamtbevölkerung kaum Veränderungen der Anteile an Materialisten und Postmaterialisten ablesen lässt, ergibt die Kohortenanalyse ein

¹⁶ Quelle: ALLBUS (Klein 2007, S.8); grafisch überarbeitet.

differenzierteres Bild. Dabei wird eine Generationeneinteilung vorgenommen, die die Geburtsjahrgänge ‚bis 1921‘ bis ‚ab 1976‘ enthält. Es werden die Kohorten ‚Vorkriegsgeneration‘, ‚Kriegs- bzw. Nachkriegsgeneration‘, ‚Adenauer-Generation‘, ‚APO-Generation‘, ‚Generation der Neuen Sozialen Bewegungen‘, ‚Generation Golf‘¹⁷ und schließlich die ‚Wiedervereinigungsgeneration‘ definiert. Sowohl bei der einfachen Berechnung des Anteils der Postmaterialisten und Materialisten in den einzelnen Kohorten, als auch bei komplexeren Modellschätzungen zeigt sich eine eindeutige Entwicklung. In den letzten beiden Kohorten, der Generation Golf und der Wiedervereinigungsgeneration sinkt der Anteil der Postmaterialisten und steigt der Anteil der Materialisten bzw. ergibt sich eine niedrigere/höhere Affinität zur jeweiligen Kategorie im Vergleich zu Vorgängergenerationen (Klein 2007, S.7 ff.; vgl. **Grafik 1.4**).

Auch hier folgt die theoretische Erklärung im Kern den Annahmen Ingleharts und konkreter der von Flanagan (weiter-)entwickelten „funktionalistischen Wertewandelstheorie“ (ebd., S.2). Dabei wird davon ausgegangen, dass jede Generation ihr eigenes Bewusstsein hat, das die sozioökonomische Umwelt, deren Möglichkeiten und Risiken reflektiert und darauf hin nach entsprechenden, passenden Strategien sucht (Flanagan 1979, S.255). Trotz des hohen wirtschaftlichen Wohlstands ist die Sicherheit der beruflichen Etablierung stark gesunken, die Leistungseinschränkungen im sozialen Sicherungssystem zwingen die Individuen dazu, sich eigenverantwortlich abzusichern (Klein 2007, S.3). Dazu kommen globale politische Phänomene wie der Zusammenbruch des real-existierenden Sozialismus, das Ende der Ideologien, Entpolitisierung und der (subjektiv) zunehmende internationale Terrorismus (ebd., S.4). Dies führt zu einem Anstieg der Bedeutung materieller und sicherheitsorientierter Werte und damit zu einem Anstieg des Anteils der Materialisten in den betroffenen Kohorten.

Neuer Wertewandel – Zusammenfassung

Die Hauptergebnisse und -aussagen der dargestellten Studien zum Wandel des Wertewandels lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Ehemals ‚traditionelle‘/‚konventionelle‘ Werte/‚Sekundärtugenden‘ nehmen wieder an Bedeutung zu, in herausragender Weise die Leistungs- und Anpassungsbereitschaft (gleichzeitig bleiben Selbstentfaltungswerte wichtig). Dieser Aspekt des Wertewandels kann als **Adaptivität der Subjekte** bezeichnet werden.
- Darüber hinaus gibt es immer weniger festgelegte Wertmuster. Beherrschend ist vielmehr die Relativität der Werte, ihre Anpassung an verschiedene Zusammenhänge und Gegebenheiten. Dieser Aspekt des Wertewandels kann als **Relativität der Inhalte** bezeichnet werden.

¹⁷ Für den empirischen Nachweis der Existenz der ‚Generation Golf‘ siehe Klein 2003, S.99 ff.

- Werte sind nicht mehr selbstverständlich, sondern zielgerichtet, es herrscht eine instrumentelle/funktionale/zweckrationale¹⁸ Verwendung von Werten vor, die zudem auf das Selbst, nicht (mehr) auf die Gesellschaft gerichtet sind. Dieser Aspekt des Wertewandels kann als **Funktionalität der Konzepte** bezeichnet werden.
- Sowohl der ursprüngliche als auch der neue Wertewandel lassen sich hauptsächlich als Kohorteneffekt ausmachen, vor allem die jüngeren Generationen weisen ein neues Werteschema auf.
- Der neue Wertewandel kann vermutlich durch ein gestiegenes Sicherheitsbedürfnis, ausgelöst durch die ökonomische Unsicherheit des engeren Arbeitsmarkts, sowie durch die Überforderung aufgrund der Möglichkeitsvielfalt, ausgelöst durch den ursprünglichen Wertewandel, erklärt werden.

Die Kernpunkte des neuen Wertewandels – Adaptivität, Relativität und Funktionalität – sind der Ausgangspunkt der Untersuchung des Wandels im deutschen Bildungswesen seit Mitte der 1990er. Sie dienen sowohl dem Verständnis des gesellschaftlichen Hintergrunds als auch der Bestimmung der Aspekte des Bildungswertewandels.

1.3 Die 1960er: Bildungskatastrophe und realistische Wendung

Der erste Wertewandel wurde von Noelle-Neumann und Inglehart Ende der 1960er bzw. Anfang der 1970er festgestellt. In genau diese Zeit fällt auch ein bedeutender Wandel im Bildungswesen des 20. Jahrhunderts (Baumert/Cortina/Leschinsky 2003, S.136). Damals wurde mit der Feststellung der ‚Bildungskatastrophe‘ und der folgenden ‚Bildungsexpansion‘ gleichermaßen der Grundstein für den Wandel im Bildungswesen der 1990er und 2000er gelegt. Nach dem Ende des zweiten Weltkriegs hatte sich in Deutschland eine gut bürgerliche Gesellschaft etabliert, die vorwiegend auf Wiederaufbau, Wohlstand, Ruhe, Autorität und Sicherheit bedacht war. Doch der Wille, das vor dem Krieg Gewesene wieder herzustellen wurde bald von sehr konkreten Modernisierungsanforderungen bedrängt. Dazu kam – vor allem in jüngeren Teilen der Bevölkerung – das Bedürfnis, sich nach einer Zeit des Verdrängens mit den Ursachen von Gewaltherrschaft und deren Vermeidung auseinanderzusetzen. In jene Zeit fallen auch Auf- und Umbrüche wie der einsetzende Wandel des Geschlechterverhältnisses, die Ausbildung einer Jugend- und Popkultur und die Verbreitung von Medien (Kießling 2006, S.11). Diese gesellschaftlichen Veränderungen haben ihre Auswirkungen auf das Bildungssystem und umgekehrt. „Strukturkrisen und antizipierte Zukunftsprobleme wurden in pädagogische Erfordernisse umgemünzt“ (Plake 1987, S.9). Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung rückt in den Blickpunkt der Öffentlichkeit. „Die Expansion des Bildungswesens und seine Anpassung an ge-

¹⁸ Zum Unterschied zwischen Wert- und Zweckrationalität vgl. Weber (1966, S.6 f.).

änderte gesellschaftliche Verhältnisse führten in den 60er Jahren mehr noch als in anderen Bereichen sozialen Lebens zu einem explosionsartig anwachsenden Planungs- und Legitimationsbedarf“ (ebd.).

1.3.1 Bildungskatastrophe und Bildungsexpansion

Die größten Veränderungen ziehen die von Picht proklamierte ‚Bildungskatastrophe‘ und die darauf folgende Bildungsexpansion sowie die Studentenbewegungen bzw. die so genannte Außerparlamentarische Opposition (APO) nach sich. Dabei bedingen sich veränderte Wertebilder, gesellschaftliche Strukturen und geänderte Anforderungen an das Bildungswesen gegenseitig¹⁹. 1964 veröffentlicht Picht eine Artikelserie mit dem Titel ‚Die deutsche Bildungskatastrophe‘, die später in Buchform erscheint (Picht 1964). Ausgangspunkt seiner Betrachtungen ist die Feststellung des Präsidenten des Deutschen Industrie- und Handelstages über die engen Zusammenhänge zwischen Wissenschaft, Forschung und Bildung einerseits und dem wirtschaftlichen Wachstum andererseits (ebd., S.11). Er weist auf die Bedeutung von Bildungsinvestitionen und Bildungskapital hin und darauf, dass „ohne eine allgemeine Hebung des Bildungswesens ... schon in kurzer Zeit die nackte Existenz des Volkes gefährdet“ (ebd., S.12) sei. Das Bildungssystem müsse sich den Wandlungen eines industriellen Wirtschaftssystems schleunigst anpassen. „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen“ (ebd., S.17).

Pichts Katastrophenszenario baut auf zwei Dimensionen auf: einer fehlenden Quantität, vor allem an Lehrer/-innen, und einer mangelhaften Qualität, vor allem des Bildungsstands der Abiturienten, den er jedoch mit der geringen Quantität an Lehrer/-innen in Verbindung sieht. Anhand zahlreicher ‚Schulstatistiken‘ zeigt Picht, dass die Anzahl der Lehrer/-innen und Klassenräume mit der sehr rasch anwachsenden Anzahl an Schüler/-innen nicht mithält und dass es insgesamt zu wenig Akademiker/-innen und höher qualifizierte Nachwuchskräfte für alle Bereiche des öffentlichen Lebens, vor allem für die Wirtschaft, gibt. „Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potential eines Volkes, und von dem geistigen Potential sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialprodukts und die politische Stellung abhängig“ (Picht 1964, S.26). Picht zeichnet ein utilitaristisches Bild von Bildung, das einerseits auf wirtschaftliche Belange zielt, und andererseits auf soziale Gerechtigkeit. Denn diese bedeutet für ihn nichts anderes als gerechte Bildungschancen, „denn von den Bildungschancen hängen der soziale Aufstieg und die Verteilung des Einkommens ab“ (ebd., S.31). Picht benennt zahlreiche auch heute diskutierte Eigenheiten des deutschen Bildungssystems: Einteilung der Schüler in Leistungsgruppen und dadurch bedingte Wahrung von Schichten, geringer Anteil von Realschülern und

¹⁹ Als Grund für die Empfänglichkeit der Öffentlichkeit für die ‚Bildungskatastrophe‘ wird meist der Sputnik-Schock von 1957 gesehen (z.B. Radtke 2005, S.359).

Gymnasiasten im internationalen Vergleich, zu geringes Erlernen von Fremdsprachen. Zusätzlich wird die Benachteiligung von Schüler/-innen vom Land und von katholischen Schüler/-innen, hauptsächlich Mädchen, thematisiert. Die Ursache der Probleme sieht Picht in Konstruktionsfehlern der Kultusverwaltung. Als Lösung fordert er ein Bundeskultusministerium, eine zentrale Kultusverwaltung (ebd., S.45) und eine bessere Zusammenarbeit der Kultusministerkonferenz mit dem Bund (ebd., S.49). Als Sofortmaßnahmen schlägt Picht unter anderem die Verdoppelung der Abiturientenzahl, die Vergrößerung der Anzahl der Lehrer/-innen und eine Neuordnung der Kultusverwaltung vor.

Pichts Texte katapultieren das Thema Bildung ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Öffentlichkeit und Politik. Es folgen Debatten im Bundestag und in den Landtagen und Reformen, die sich an den Forderungen Pichts orientieren. Die Gesamtheit der Maßnahmen ist als ‚Bildungsexpansion‘ in die Literatur eingegangen, da tatsächlich die Anzahl der Schulabgänger mit Abitur vervielfacht wird. Um die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen in die Schule auszugleichen, wird die Kapazität der Kindergärten stark ausgebaut und diese sollen Curricula erhalten (Schuer 1986, S.26). Das Lehren und Lernen an den Grundschulen wird durch neue Methoden modernisiert, durch die Einführung des Hauptschulabschlusses gibt es nun Hauptschüler mit und ohne Abschluss. Immer weniger Schüler/-innen wechseln in die Hauptschule, immer mehr in Realschule oder Gymnasium. Insofern werden einige Ziele der Bildungsexpansion/-reform erreicht.

Seit den 1980ern mehren sich allerdings die Stimmen, die die Reformen als verfehlt ansehen – weil zwar die direkten Ziele wie die Anhebung der Anzahl qualifizierter Abschlüsse erreicht wurde, aber die eigentlichen Ziele wie die Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit, eine Nivellierung der Gesellschaftsstruktur und die Anhebung der Bildungs- und Arbeitsqualität (Schuer 1986, S.22) nicht bewirkt werden konnten. Im Gegenteil, die Grenzen haben sich lediglich verschoben, nicht jedoch aufgelöst. Abiturient/-innen drängen heute in frühere Haupt- und Realschulausbildungen (ebd., S.23), die Hochschulen kommen mit dem Ansturm der zusätzlichen Studierwilligen nicht zurecht, das allgemeine Leistungsniveau sinkt, die Selektion von Jugendlichen auf Berufszweige und in Statusgruppen wird nicht mehr durch die Schule und die Abschlusszertifikate, sondern im Arbeitsmarkt bei der Einstellung vorgenommen. Auch die Gesamtschulen können eine Schichtbildung nicht verhindern – die Erkenntnis sickert durch, dass das Schul- und Bildungssystem das gesellschaftliche ‚Problem‘ sozialer Ungleichheit nicht lösen kann (Löw 2003, S.13). „Man weist darauf hin, dass der Arbeitsmarkt sich immer mehr mit jungen Leuten bevölkere, die eine luxuriöse Bildungspolitik an den Erfordernissen der Wirklichkeit vorbei geführt habe. Die deutsche Bildungskatastrophe sei durch ihre Entdeckung erst geschaffen worden“ (Coester 1987, S.11 f.).

1.3.2 Die realistische Wendung

Die ‚Bildungskatastrophe‘ macht auf einer anderen Ebene deutlich, dass es einer umfassenderen Forschung in der Erziehungswissenschaft bedarf, um entsprechende Entwicklungen zu antizipieren. Während häufig die Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaft synonym verwendet werden, gibt es auch die Möglichkeit, die beiden Begriffe und die dahinter stehenden Logiken gegeneinander abzugrenzen. Besonders deutlich fordert Brezinka die strikte Trennung der erziehungswissenschaftlichen Forschung einerseits von der praktischen Pädagogik andererseits (z.B. Brezinka 1972, S.21). Dahinter steht eine Entwicklung, die sämtliche Geisteswissenschaften zu bestimmter Zeit betraf, nämlich die Übernahme empirischer Methoden, die schließlich zum Positivismusstreit führte. Die Pädagogik wurde von dieser Entwicklung relativ spät erfasst. Nach ersten Versuchen mit der ‚experimentellen Pädagogik‘ (entwickelt von Lay und Meumann; Hopf 2004), der ‚deskriptiven Pädagogik‘ (Fischer 1951) und der ‚pädagogischen Tatsachenforschung‘ (Müller-Petersen 1965) sowie der Unterbrechung durch den zweiten Weltkrieg, gewannen empirische Herangehensweisen in der Pädagogik erst Ende der 1950er wieder an Bedeutung. Besonders prominent wurden Anfang der 1960er Brezinkas Forderung nach einer wirklichkeitsnahen Pädagogik (Brezinka 1989) und Roths Forderung nach einer realistischen Wendung²⁰ in der pädagogischen Forschung (Roth 1962).

Roth: realistische Wendung

„Es hat den Anschein, als ob die Pädagogik den Trend hätte, sich immer wieder ins rein Verbale, Künstliche, Lebensferne, in eine Bildungsideologie zu versteigern und zu verlieren“ (Roth 1962, S.481). Roths Antrittsvorlesung in Göttingen ist sowohl als Zustandsbeschreibung, als auch als Forderung zu lesen. Die ‚realistische Wendung‘ versteht er „im Sinne der Hinwendung zu erfahrungswissenschaftlich gesicherten Methoden“ (ebd.), um Pädagogik als Wissenschaft etablieren zu können. Dabei unterscheidet er die Pädagogik als Wissenschaft vom Gegenstand der Pädagogik, nämlich die Untersuchung der Veränderbarkeit, Kultivierbarkeit und Bildsamkeit des Menschen. Er sieht die Pädagogik an der Schnittstelle zwischen der Wissenschaft vom Menschen und den Sachwissenschaften, die als Hilfswissenschaften dienen und die selbst bereits eine realistische Wendung vollzogen haben (ebd., S.482). Die Anwendung empirischer Methoden versteht Roth als „Kontrolle der Folgen, die [die Pädagogik] auf die Praxis hat“ (ebd.), da Pädagogik eben nicht nur eine Wissenschaft, sondern auch auf eine Praxis bezogen ist. Erziehungswissenschaft muss sich stärker mit der ‚Erziehungswirklichkeit‘ befassen, als sie es bis dahin getan hatte, erfahrungswissenschaftliche Methoden neben intuitiver Hermeneutik einsetzen und „wissenschaft-

²⁰ Im Gegensatz zum Titel seiner Antrittsvorlesung 1962 in Göttingen wird Roth häufig mit Begriffen wie ‚realistische Wende‘ und ‚empirische Wende‘ zitiert.

liche Feldforschung“ (ebd., S.484) betreiben. Roth zufolge müsse jedoch zunächst pädagogische Theorie betrieben werden, die empirische Forschung erst ermöglicht, diese Brücke fehle bislang (ebd., S.485).

Roth konkretisiert auch, an welche Fragestellungen er bei der empirischen Erfassung der Erziehungswirklichkeit denkt. So können auf diese Weise „unterrichtliche Leistungen objektiv kontrollierbar gemacht werden ..., Lesebücher auf ihren literarischen Geschmack hin gewogen, Geschichtsbücher auf ihren Wahrheitsgehalt untersucht werden, Lehrpläne verglichen, die finanziellen Aufwendungen pro Schüler berechnet, Zeugnisnoten bezweifelt, ... das ausländische Schulwesen zum Vergleich herangezogen ..., der Kulturetat mit dem Wehretat verglichen, Bildung auf Bewährung befragt“ werden (Roth 1962, S.486 f.). Dadurch erhofft sich Roth eine „Wechselbeziehung zwischen Theorie und Forschung, Idee und Wirklichkeit“ (ebd., S.488), er stellt die Empirie als das Finden der besten Mittel in Zusammenhang mit der ständigen Abklärung von Zielen. Als Ziel definiert Roth nach wie vor die Erziehung des Menschen zur Selbständigkeit und Mündigkeit. Realistische Pädagogik soll die Gesetzmäßigkeiten aufspüren, die diesem Ziel im Wege stehen bzw. die Techniken und Leistungsformen zur Verfügung stellen, die diesem Ziel dienlich sind (ebd.). Demnach verteidigt Roth auch den normativen Anteil der Pädagogik als einer „Reflexion über eine Aufgabe, die den Kontrollbereich erfahrungswissenschaftlicher Methodik bei weitem übersteigt“ (ebd., S.483). Er betont die Bedeutung der geschichtlichen Bewusstheit der Pädagogik und der philosophischen Komponente.

Brezinka: wirklichkeitsnahe Pädagogik

Ähnlich wie Roth argumentiert Brezinka, allerdings mit einer etwas anderen Herangehensweise. Für Brezinka ist „die wichtigste Frage, die Erzieher stellen ...: was kann ich tun, um das gesetzte Ziel zu erreichen? Oder abstrakter ausgedrückt: welche Mittel sind für meinen Zweck geeignet?“ (Brezinka 1989, S.15). Zentrales Ziel der Erziehungswissenschaft ist für Brezinka der Abgleich von Soll-Zuständen bei den zu Erziehenden mit den eingesetzten oder anwendbaren Mitteln. Erziehungswissenschaft ist demnach eine „teleologisch-kausalanalytische Wissenschaft“ (ebd.), dabei geht es nicht nur um die Untersuchung reiner Erziehungsmaßnahmen, sondern aller Gegebenheiten, die auf die Erziehenden einwirken. Auch Brezinka betont, dass ohne Philosophie und ohne außer-empirisch festgelegte Ziele und Inhalte Erziehung wirklichkeitsblind und einseitig ist (ebd., S.17) und er mahnt andererseits, dass ohne empirische Forschung höchstens Forschungsprogramme, eher Spekulationen, schlimmstenfalls Scheinwissen über Erziehung weitergegeben wird (ebd., S.18 f.). Als Aufgaben pädagogischer Forschung benennt Brezinka die Erforschung der Wirkung erzieherischen Handelns, der auf Erziehung wirkenden Einflüsse durch Gesellschaft und Kultur, der Wirkung von Erziehungseinrichtungen und des Zustandekommens von Zielen und Normen der Erziehung (ebd., S.19 f.).

Brezinka beschreibt auch präzise, welche Arten von quantitativer und qualitativer Forschung er sich für die Erziehungswissenschaft vorstellt und welche Aussagen dabei entstehen können (Brezinka 1989, S.26 ff.). Besonders wichtig ist ihm dabei, das Seiende und das Seinsollende deutlich zu unterscheiden, nicht zu verwechseln und getrennt zu untersuchen (ebd., S.36 f.). Er kritisiert Pädagogen stark, die alleine durch die Tatsache, dass sie selbst erzogen wurden und erzieherisch tätig sind, sich selbst als kompetent wahrnehmen, ohne theoretische Ausbildung oder empirische Kenntnisse (ebd.). Er spricht daher Pädagogen die Möglichkeit ab, sich auf (nicht empirisch abgesicherte) Prinzipien zu stützen, da diese nicht wissenschaftlich fundiert und zusätzlich vermutlich vom Hintergrund des jeweiligen Verfechters beeinflusst sind (ebd., S.38). Auch die „historische Bedingtheit erzieherischer Phänomene“ (ebd., S.40) müsse besser untersucht werden.

Ausgehend von diesen Abgrenzungen versucht Brezinka, Erziehungswissenschaft von nicht-wissenschaftlichen „praktischen, programmatischen oder philosophischen Schriften über Erziehung“ (Brezinka 1989, S.80) definitorisch zu trennen. Für Erziehungswissenschaft müssen zunächst allgemeine wissenschaftliche Regeln wie Überprüfbarkeit gelten. Er wehrt sich gegen eine vermeintliche Sonderstellung der Erziehungswissenschaft wie sie von Litt, Flitner oder Dervolav behauptet wird und folgt eher Vorarbeiten von Fischer und Lochner (ebd., S.83), wobei er jedoch einen „radikalen naiven Empirismus“ (ebd., S.157) weit von sich weist. Brezinka will auch die Erziehungswissenschaft von einer weltanschaulichen, traditionellen oder philosophischen Pädagogik bzw. von einer Philosophie der Erziehung getrennt wissen (ebd., S.122, S.158). Dabei will er letzteres nicht abwerten oder ausschließen, er hält aber eine klare Trennung von Theorie und Spekulation einerseits und Realwissenschaft andererseits für notwendig (ebd., S.159). Er wirft Pädagogen und pädagogischen Richtungen, die sich gegen die Systematik und Methoden der Erfahrungswissenschaft wehren, die Ablehnung „wissenschaftstheoretischer Qualitätsmaßstäbe“ (ebd., S.327) vor und spricht ihnen damit den Rang der Wissenschaftlichkeit als Ganzes ab. Schließlich plädiert Brezinka für eine klare Trennung der Erziehungswissenschaft von der Praktischen Pädagogik. „Erziehungswissenschaft hat Erziehungsphänomene zum Gegenstand, aber sie gibt keine Vorschriften für das Erziehen“ (ebd., S.330).

Die Vorstöße von Roth und Brezinka und weiteren in dieser Richtung argumentierenden Wissenschaftlern zeigen ihre Wirkung bzw. fallen in eine Zeit, in der die Akzeptanz empirischer Forschung in den Geisteswissenschaften wächst. So werden beispielsweise seit den 1960er Jahren die außeruniversitären pädagogischen Forschungseinrichtungen ausgebaut und zahlreiche neue gegründet. Vor 1960 bestehen beispielsweise nur fünf solche Einrichtungen der Bildungsforschung, bis 1970 werden 22 weitere Institute und Projektgruppen gegründet und 1979 erreicht die Zahl der Institute mit 35 Einrichtungen ihren Höhepunkt (Weishaupt 2002, S.197). Ebenso wird die Zahl der Professuren der universitären Erziehungswissenschaft von 200 im Jahr 1963 auf 1.200 Ende der 1970er Jahre ausgeweitet (ebd., S.201). Dennoch wird auch in der universitären Erziehungs-

wissenschaft am Ende des 20. Jahrhunderts wenig empirisch geforscht. Für die 1990er wird dieser Anteil als eher gering bzw. auf etwa 20 Prozent der Lehrstühle geschätzt, die Berührungspunkte mit anderen sozialwissenschaftlich arbeitenden Forschungsbereichen sind eher gering (ebd.).

Mittlerweile wird die Bedeutung empirischer Forschung für den Erkenntnisgewinn der Erziehungswissenschaft wohl kaum noch in Frage gestellt. Doch durch die ‚Auslagerung‘ empirischer Forschung hauptsächlich auf außeruniversitäre Einrichtungen stößt der Umgang mit den Erkenntnissen und Daten dieser Forschung (z.B. der PISA-Studien) bei den ‚Praktikern‘ nach wie vor auf Unsicherheit. Auch Anfang der 2000er wird daher konstatiert: „Neben die ideengeschichtlich-philosophische muß verstärkt eine sozialwissenschaftlich-empirische Grundlegung der Erziehungswissenschaft treten“ (Weishaupt 2002, S.205). Inzwischen gibt es jedoch auch gut ausgearbeitete Ansätze, empirische Methoden für die Erziehungswissenschaft zu systematisieren und damit einer breiteren Anwendung verfügbar zu machen. So werden beispielsweise quantitative und qualitative Methoden (gleichwertig) beschrieben und wissenschaftstheoretisch fundiert (z.B. Abel/Möller/Treumann 1998; Lehner 1994). Insgesamt lässt sich für die ‚Realistische Wendung‘ feststellen, dass diese zwar in den 1960er und 1970er Jahren rege von einigen Wissenschaftlern proklamiert wurde, sie jedoch in den 1980er und 1990er Jahren eher eine Flaute erlebte (Weishaupt 2002, S.199 ff.). Erst mit TIMSS, sicher aber seit PISA rücken empirische Ansätze wieder in den Vordergrund (Muszynski 2002, S.69, S.71), und damit auch deren Bildungsverständnis (vgl. Kap. 4.5: Bildungsforschung).

1.4 Zusammenfassung: Hintergrund

Leitend für das Kapitel ‚Hintergrund‘ waren die Fragen, welche gesellschaftlichen Hintergründe den Wandel im Bildungswesen der 2000er erklären können, welche Rolle die Bildungsreformen der 1970er Jahre für den aktuellen Wandel spielen und welche aktuellen Wertewandeldimensionen schon damals erkennbar waren. Die Wertewandelforschung stellt seit den 1990ern einen deutlichen Wandel des ursprünglichen Wertewandels fest. Während in den 1960ern und 1970ern eine starke Entwicklung von Selbstentfaltungswerten unter Rückgang bürgerlicher Tugenden zu beobachten war, erleben gerade letztere seit den 1990ern wieder einen Aufschwung. Neben der Auf- und Abwertung bestimmter Wertegruppen hat sich das Wertebild seit den 1990ern auch in weiteren Eigenschaften verändert. Es lassen sich hauptsächlich drei Dimensionen ausmachen, die den neuen Wertewandel charakterisieren. Die erste Dimension ist die der Adaptivität der Subjekte. Sie bezeichnet die wieder angestiegene Leistungs- und Anpassungsbereitschaft von Individuen und Gruppen. Die zweite Dimension ist die Relativität der Inhalte. Werte werden nicht mehr als absolut festgelegt, sondern sie werden an sich verändernde Gegebenheiten angepasst. Die dritte Dimension bezeichnet die Funktionalität der Konzepte. Sie ist gewissermaßen eine Steigerung der Relativität, wobei Werte nicht nur abhängig von bestimmten Zusam-

menhängen sind, sondern zusätzlich einen Nutzen aufweisen müssen, um als wichtig erachtet zu werden.

Diese drei Dimensionen – Adaptivität, Relativität, Funktionalität – kommen zwar erst mit dem neuen Wertewandel seit Ende der 1990er voll zum Tragen. Doch gerade im Bildungswesen können die drei Dimensionen in Ansätzen schon zu einer Zeit nachgewiesen werden, in der eigentlich der ursprüngliche Wertewandel erst angefangen hat, wirksam zu werden. Picht war mit seiner Proklamation der ‚Bildungskatastrophe‘ insofern seiner Zeit weit voraus, als dass die drei Dimensionen in seinen Texten und Forderungen schon nachzuweisen sind. Wie es aber oft Ideen ergeht, die ihrer Zeit voraus sind, erging es auch der auf die ‚Bildungskatastrophe‘ folgenden Bildungsexpansion und Euphorie der Bildungsplanung: sie wurden schnell verdrängt und erst später wieder entdeckt. Nichtsdestotrotz sollen hier kurz die drei Dimensionen des neuen Wertewandels in Pichts Forderungen skizziert werden.

Adaptivität

Pichts Hauptargument ist, dass sich die Mängel im Bildungssystem negativ auf die wirtschaftliche Entwicklung und den sozialen Aufstieg auswirken werden. Seine Forderungen folgen keinen pädagogischen, sondern eher volkswirtschaftlichen Überlegungen. Durch die rasch nach Veröffentlichung der ‚Bildungskatastrophe‘ eingeleitete Bildungsexpansion zeigt die damalige Bildungspolitik eine erhebliche Bereitschaft zur Anpassung des Bildungssystems an diese volkswirtschaftlichen Überlegungen. Durch die Bildungsexpansion soll die Leistung des Bildungssystems gesteigert werden, um sich so an den Wandel des industriellen Wirtschaftssystems anzupassen.

Relativität

In Pichts Diskussion der Bildungskatastrophe und auch bei der folgenden öffentlichen und bildungspolitischen Besprechung der Konsequenzen und Maßnahmen stehen inhaltliche, fachliche oder didaktische Aspekte weit hinter strukturellen Bedürfnissen zurück. Im Vordergrund stehen statistische Kennzahlen zur Anzahl der Abiturient/-innen, Lehrer/-innen, Studierenden, Klassenzimmer oder zur Finanzierung. Ebenso spielen die Strukturiertheit des Bildungswesens und die mangelnde Koordination der Bildungspolitik auf nationaler Ebene eine Rolle. Originär pädagogische Überlegungen und Probleme scheinen in dieser Zeit eher relativ – gegenüber den drängenden bildungsplanerischen Herausforderungen, die als absolut, weil quantitativ nachweisbar, gelten.

Funktionalität

Picht beschreibt die Probleme des Bildungswesens aus einer sehr funktionalen Perspektive heraus. Sie unterscheidet sich grundsätzlich von bildungstheoretischen Diskussionen wie der über die Bedeutung und Umsetzung der Persönlichkeitsentwicklung. Für ihn – sowie für die darauf reagierenden Bildungsplaner – zählt in erster Linie die Funktion des Bildungswesens als Garant für die Prosperität der Wirtschaft und der Gesellschaft. Das bedeutet nicht, dass in der Zeit der Bildungsexpansion keine pädagogischen Überlegungen Platz und statt gefunden hätten, doch spielt in dieser Zeit die strukturelle Umgestaltung des Bildungswesens eine wichtigere Rolle vor inhaltlichen Zielen.

Die Bildungsplanung hat nach ihrer Hochphase in den 1970ern einen Abschwung in den 1980er und frühen 1990er Jahren erlebt. Es wurde schnell deutlich, dass das Bildungswesen nicht zentral und über strukturelle Stellschrauben zu beeinflussen ist, sondern dass Prozesse im Unterricht und in der Schule eine durchaus größere Rolle spielen. In den 1980ern und 1990ern erlebte daher die Unterrichts- und Schulentwicklung eine Hochphase. Erst durch die Studien TIMSS und PISA konnte die Bildungsstatistik und Bildungsplanung wieder aufleben und damit die Dimensionen des neuen Wertewandels inkorporieren.

2 Katalysator: PISA

Seit der ersten Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA-I 2000 haben ein Paradigmenwechsel und eine verstärkte Reformaktivität im deutschen Bildungswesen eingesetzt. Doch PISA kann nicht als der Auslöser der Reformen gesehen werden. Vielmehr fiel PISA in eine Zeit, in der – zum Teil ausgelöst durch die Ergebnisse von TIMSS – bereits Reformüberlegungen und erste Maßnahmen stattfanden. PISA hat diese Reformen und Maßnahmen jedoch beschleunigt und verstärkt und kann daher als Katalysator bezeichnet werden. Zum Verständnis der katalysatorischen Wirkung von PISA ist zunächst deren organisatorischer Hintergrund wichtig, also die Auftraggeber und die Auftragnehmer der PISA-Studien, an erster Stelle die OECD. PISA wirkte jedoch nicht solitär auf das Bildungssystem ein, sondern gemeinsam mit anderen Vergleichsstudien und der Studie zum Bildungssystemvergleich EaG. Auch deren Konzeptionen spielen eine Rolle im Bildungswertewandel. Um den Einfluss des PISA-Konzepts auf die Reformen in Deutschland einschätzen zu können, wird darüber hinaus das Bildungsverständnis von PISA mit seinen Kernkonzepten der Literacy, Grundbildung und Kompetenzen dargestellt.

Die Ergebnisse der PISA-Studien sind mittlerweile hinreichend bekannt. Einige zentrale Befunde werden dennoch kurz zusammengefasst, um das eigentliche Potential der Studie zu verdeutlichen. Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Detailanalysen, die für die Bildungsforschung wichtige Ergebnisse liefern. Darüber hinaus interessieren Einschränkungen, die die PISA-Autor/-innen bezüglich der Aussagekraft ihrer Daten machen, vor allem bei vermeintlichen Zusammenhängen zwischen organisatorisch-institutionellen Bedingungen und Kompetenzleistungen, sowie die mehr oder weniger deutlichen bildungspolitischen und didaktischen Wertungen und Empfehlungen, die die Autor/-innen zu den Ergebnissen der Studie geben. Leitend für das Kapitel ‚Katalysator‘ sind daher insgesamt die Fragen, welches Bildungsverständnis hinter PISA steht und welche bildungspolitischen Implikationen durch PISA transportiert werden.

2.1 Hintergründe der PISA-Studien

Ergebnisse schulischer Leistungsvergleichsstudien sind erst mit der PISA-Studie in die Aufmerksamkeit der breiten Öffentlichkeit gerückt. Doch die PISA-Studien sind bei weitem nicht die ersten Leistungsvergleichsstudien. Schon seit den 1960er Jahren werden nationale und internationale Vergleichsstudien auch in Deutschland durchgeführt (vgl. Ingenkamp 2002, S.409 ff.). Auch ist PISA nicht die einzige internationale Leistungsvergleichsstudie, an der Deutschland teilgenommen hat. Daneben bzw. davor wurden bereits große Studien wie TIMSS und PIRLS/IGLU durchgeführt, deren Ergebnisse ebenfalls wichtige Informationen für die deutsche Bildungspolitik liefern.

2.1.1 Auftraggeber und Auftragnehmer der Studien

Wichtig für die Analyse schulischer Leistungsvergleichsstudien sind nicht nur deren Ergebnisse selbst, sondern zunächst das Wissen um die Auftraggeber und Autor/-innen der Studien. Hervorzuheben sind bei den großen nationalen und internationalen Leistungsvergleichsstudien vor allem die IEA und die

OECD. Die ‚International Association for the Evaluation of Educational Achievement‘ (IEA), die eine Einrichtung der UNESCO ist, führt große Studien wie TIMSS und PIRLS/IGLU durch (IEA (Web): IEA Publications). Die Mutterorganisation UNESCO hat vor allem das Ziel, Frieden und internationale Verständigung durch die Bewahrung und Ausbreitung von Bildung, Wissenschaft und Kultur zu fördern (UNESCO 2006).

Die ‚Organization for Economic Co-Operation and Development‘ (OECD) ist dagegen eine vorwiegend wirtschaftlich orientierte Organisation. Deren vorrangiges Ziel ist es, „in ihren Mitgliedsstaaten starke und leistungsfähige Volkswirtschaften aufzubauen, die Effizienz der Märkte und Verwaltungen zu verbessern, den freien Markt auszuweiten und die Entwicklung insgesamt sowohl in Entwicklungsländern, als auch in industrialisierten Ländern zu fördern“ (OECD (Web): Über die OECD). Eine solche Zielsetzung beeinflusst dementsprechend die Ausrichtung der von ihr in Auftrag gegebenen Studien und Berichte. So auch bei PISA: PISA soll Wissen testen, das über die reinen Fachinhalte hinausgeht und sich nicht auf einen konkreten Lehrplan bezieht. Es geht um Kompetenzen, Wissen und Fähigkeiten, die die Schüler/-innen befähigen, sich einer sich ständig ändernden Welt anzupassen, es geht um das Lernen für das ‚echte‘ Leben, insbesondere für die Arbeitswelt und was damit in Verbindung steht (OECD (Web): PISA: What’s new). Unter dem Aspekt der ständigen An- und Einpassung in die Arbeitswelt ist auch das Konzept des lebenslangen Lernens zu verstehen, das durch PISA abgebildet werden soll. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die verstärkte öffentliche Diskussion über Bildung als Wachstumsfaktor und Ressource dem Interesse des Auftraggebers entspricht (vgl. Jablonka 2006, S.155). Denn dieser schließt aus dem Abschneiden eines Landes in der Studie auf dessen Kraft als Wirtschaftsstandort, da das Humankapital gerade in den entwickelten Ländern von strategischer Bedeutung für die Ökonomie ist. Die OECD sieht Bildung und Schulsystem demnach als Bestandteil des Wirtschaftssystems und weist ihnen entsprechende Funktionen zu. Alle in PISA beschriebenen Kompetenzen, von den fachlichen über die sprachlichen bis hin zu den kommunikativen Fähigkeiten, sind somit vor allem instrumentell zu sehen.

Die OECD hat mit der Idee und der Arbeit an PISA Mitte der 1990er Jahre begonnen, PISA ist also eine originäre Initiative der OECD (OECD (Web): FAQ > Background). Die wesentlichen Entscheidungen zu PISA werden im ‚Board of Participating Countries‘ getroffen, in dem alle Staaten der OECD vertreten sind (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.61). Die Arbeit des Gremiums orientiert sich an den o.g. Bildungszielen der OECD: „Guided by the OECD’s education

objectives, the Board determines the policy priorities for PISA and makes sure that these are respected during the implementation of each PISA survey” (OECD (Web): FAQ > Who). Zur Konzeption von PISA hat die OECD fünf zumeist privatwirtschaftliche Forschungseinrichtungen beauftragt: ACER aus Australien (Federführung), CITO aus den Niederlanden, NIER aus Japan sowie ETS und WESTAT aus den Vereinigten Staaten (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.62). Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Institutionen nicht nur ihr fachliches Wissen, sondern auch das Bildungsverständnis ihres jeweiligen Landes in die Arbeit an den PISA-Tests eingebracht haben.

2.1.2 Education at a Glance (EaG) – Bildung auf einen Blick

Die OECD als Initiator der PISA-Studie hat schon seit längerer Zeit ein Interesse am Wissen über die Effizienz des Bildungswesens mit Blick auf dessen Bedeutung für das globale Wirtschaftssystem. Seit 1992 gibt sie jährlich die Studie ‚Bildung auf einen Blick‘ bzw. ‚Education at a Glance‘ (EaG) heraus. EaG ist keine Leistungsvergleichsstudie, sie stellt nicht primär das Können der Schüler/-innen dar, sondern vielmehr die Performanz ganzer Bildungssysteme. Was Leistungsvergleichsstudien wie PISA also auf individueller Ebene ausführt, ergänzt EaG auf der Makroebene. Die OECD, wie bei PISA Initiator der Veröffentlichung, beschreibt dabei (indirekt) als Ziel eine „Bildungspolitik, die auf wirksame Art und Weise die sozialen und wirtschaftlichen Aussichten des Einzelnen verbessert, Anreize für eine größere Effizienz bei der Bildungsvermittlung bietet und dazu beiträgt, Ressourcen zur Bewältigung der steigenden Bildungsnachfrage zu mobilisieren“ (OECD 2005(a), S.3). EaG soll den teilnehmenden Ländern zeigen, „welche Fortschritte das Bildungssystem des eigenen Landes dabei macht, Schüler und Studierende von Weltklasseformat auszubilden“ (ebd.). Hierbei betont die OECD auch, welchen Stellenwert sie dem Bildungssystem eines Landes beimisst: „Anhand der Beschäftigungsaussichten und des Einkommens jedes Einzelnen sowie des Wirtschaftswachstums insgesamt lassen sich klar erkennbare Erträge der Bildung messen“ (ebd. S.13). Damit kommt der jährlichen Vorstellung der aktuellen EaG-Studie vor den Medien die Funktion einer „Bilanzpressekonferenz des globalisierten Bildungssystems“ (Kahl 2004) zu.

EaG bietet einen Überblick über Kerndaten der Bildungssysteme der 30 OECD-Länder und von Partnerländern mit Hilfe quantitativer Indikatoren. Die Indikatoren beruhen „auf dem Konsens der Fachwelt ..., wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu bewerten ist“ (OECD 2005(a), S.21). Insbesondere werden personelle und finanzielle Ressourcen, Prozesse der Weiterentwicklung von Bildungssystemen und Bildungserträge beleuchtet. Als Bildungsergebnisse werden der Bildungsstand der Bevölkerung, Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich, Ergebnisse aus PISA und TIMSS, Zusammenhänge zwischen Beschäftigungs- und Arbeitslosenquoten mit dem Geschlecht und dem Bildungsstand, Zusammenhänge zwischen Bildungsstand und Einkommen sowie das Wirtschaftswachstum aufgeführt. Die Indikatoren

sollen dabei beispielsweise „den Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung als Kennzahl der in Wirtschaft und Gesellschaft vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten“ (ebd. S.31) und den „Output“ (ebd. S.43) der Bildungssysteme erfassen.

Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen spielen bei EaG eine besondere Rolle. Dazu zählen Bildungsausgaben der Länder pro Schüler/-in und im Vergleich zum BIP, Anteile öffentlicher und privater Ausgaben, Zuschüsse an Schüler/-innen und Studierende wie Darlehen oder Stipendien und Ausgaben nach Kategorien. Da die OECD davon ausgeht, dass „eine gut ausgebildete Bevölkerung ... für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung eines Landes von entscheidender Bedeutung“ (OECD 2005(a), S.259) ist, wird der Bildungsteilnahme ein weiteres Kapitel gewidmet. Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Zahl/dem Anteil der Schüler/-innen und Studierenden im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich sowie derer in Ausbildung, auf der Situation junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand, sowie der Stärke der Teilnahme an Fort- und Weiterbildung. Nicht zuletzt werden die Schulen selbst in den Blick genommen. Unterrichtszeit, Klassengröße, Schüler-Lehrer-Verhältnis, Gehälter und Arbeitszeit von Lehrer/-innen, Indikatoren nach öffentlichen und privaten Bildungsanbietern werden im Hinblick auf eine Optimierung öffentlicher Investitionen und deren Effektivität (ebd. S.377) geprüft sowie die Frage, ob bestimmte Strukturen der Bildungssysteme wie die Selektion von Schüler/-innen in Schulen oder Klassen verschiedener Niveaus oder Richtungen zu mehr oder homogenen Schülerleistungen führen.

Eine Besonderheit von EaG ist vor allem die explizit (bildungs-)politische Ausrichtung der präsentierten Daten und Ergebnisse. So wird für jeden Indikator noch vor dessen inhaltlicher Beschreibung der ‚politische Hintergrund‘ ausgeführt, der implizit konkrete Wertsetzungen und Zielvorstellungen formuliert. „The OECD aims to help countries improve the quality, equity and efficiency of their education systems through appropriate policies and practices“ (OECD 2005/2006, S.7). Die Studie fand in den Anfangsjahren so gut wie keine Beachtung in der Öffentlichkeit. Sie kursierte im Wesentlichen in pädagogischen Fachkreisen. In Baden-Württemberg erschienen lediglich in der Zeitschrift ‚Schulverwaltung Baden-Württemberg‘ regelmäßig kommentierte Zusammenfassungen. Einem breiteren Publikum erschloss sie sich erst nach der Veröffentlichung der PISA-Studie 2001, insbesondere als deren Koordinator Schleicher die öffentliche Darstellung übernahm. Trotz auch positiver Ergebnisse für das deutsche Bildungssystem überwogen in der Berichterstattung die negativen Meldungen. Mit der größeren Bekanntheit der Studie in der Öffentlichkeit machte sich zudem eine Änderung in der Wahrnehmung der Studie bemerkbar. Sie wird immer mehr als ein Instrument der OECD wahrgenommen – zur Abschaffung des gegliederten Bildungswesens in Deutschland. Die tendenziell negative Darstellung von Bildung und Schule bei gleichzeitiger Ignorierung eingeleiteter Reformmaßnahmen und Weiterentwicklungen stößt speziell bei Lehrkräften auf Unverständnis bis Ablehnung. Auch Teile der Presse gehen zunehmend auf Distanz (vgl. Schmoll 2004(b)).

2.1.3 Leistungsvergleichsstudien neben PISA

Zum Teil weit vor der Durchführung der PISA-Studie, zum Teil als Reaktion, wurden in Deutschland nationale und internationale Leistungsvergleichsstudien im schulischen Bereich durchgeführt. Dank deren breit gefächerten Inhalten, Designs und Herangehensweisen haben diese Bildungsstudien schon länger wichtige Erkenntnisse über Stärken und Schwächen des Bildungssystems geliefert. Den entsprechenden Experten waren die Ergebnisse der PISA-Studie daher nicht außergewöhnlich neu, die meisten Ergebnisse waren schon ähnlich in vorherigen Studien zu Tage gekommen (vgl. Ingenkamp 2002, S.409 ff.). Doch vor allem die großen Vergleichsstudien, die seit den 1990ern in Deutschland durchgeführt werden, haben sich auf die Bildungspolitik und damit auf den aktuellen Wandel im Bildungswesen ausgewirkt.

TIMSS – Third/Trends in International Mathematics and Science Study

Die Bezeichnung von TIMSS als die ‘dritte’ internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie verweist auf deren Vorgängerstudien FIMS, FISS, SIMS und SISS, wobei sich hinter den ersten beiden Akronymen die ersten (First) Studien zur Mathematik (M) und zur Naturwissenschaft (S=Science) verbergen (1960er), worauf die zweiten (Second) Studien (1980er) folgten. In der dritten (Third) Studie wurden die Bereiche Mathematik und Naturwissenschaften zum ersten Mal gemeinsam getestet (TIMSS Germany (Web): TIMSS im Überblick). Durchgeführt wird TIMSS von der IEA.

Untersucht wurden bei TIMSS die Leistungen von Schüler/-innen in Schlüsseljahrgängen: in der Grundschule (TIMSS/Population I), in der Sekundarstufe I (TIMSS/Population II) und Sekundarstufe II (TIMSS/Population III). TIMSS wurde bisher in den Jahren 1995, 1999, 2003 und 2007 durchgeführt, Deutschland hat allerdings nur 1995 und 1999 teilgenommen und auch nur in den Populationen II und III (Mullis u.a. 2000(a)). Die Tests wurden in den Bereichen mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung, voruniversitärer Mathematikunterricht und voruniversitärer Physikunterricht durchgeführt. Neben der mehrdimensionalen Leistungsstudie wurden Befragungen von Schulleitungen und Fachlehrer/-innen, Fallstudien und Videoanalysen eingesetzt (Mullis u.a. 2003(b)). Im Gegensatz zu PISA setzt TIMSS keine eigenen und normativen Benchmarks. Die Tests beruhen auf ausführlichen Studien über die Curricula der teilnehmenden Länder, um sicher zu gehen, „that goals of mathematics and science education regarded as important in a significant number of countries are included“ (ebd., S.5).

TIMSS nimmt mit der Verwendung des Konzepts der Literacy dessen spätere Verwendung in PISA vorweg (Baumert/Bos/Lehmann 2000, S.85). Sowohl die mathematische als auch die naturwissenschaftliche Literalität werden als wichtige „kulturelle Werkzeuge, die instrumentelle Bedeutung für die Erschließung ganzer Erfahrungsbereiche haben“ (ebd.), gesehen. Und weiter: „Schwerwiegende Defi-

zite in der Beherrschung dieser Werkzeuge gefährden in modernen Gesellschaften die Teilnahme an zentralen gesellschaftlichen Lebensbereichen und stellen Risikofaktoren individueller Lebensführung dar“ (ebd.). Um die Bedeutung der naturwissenschaftlichen Grundbildung zu verdeutlichen, wird auf die naturwissenschaftlich und technologisch bestimmte Welt und den Modernisierungsprozess in diesem Bereich Bezug genommen. Die naturwissenschaftliche Basisqualifikation wird als grundlegendes Kulturwerkzeug definiert (ebd., S. 86).

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study bzw.
IGLU – Internationale Grundschul-Leseuntersuchung

PIRLS bzw. IGLU, dessen deutsche Übersetzung, ist eine Weiterentwicklung der Internationalen Lesestudie der IEA, IRLS. Der erste Durchgang der PIRLS/IGLU-Untersuchung fand 2001 statt, der zweite 2006. Konzipiert wird PIRLS/IGLU vom selben Konsortium, das auch TIMSS entworfen hat (IEA (Web): PIRLS). Da Deutschland nicht am Grundschul-Teil von TIMSS teilgenommen hatte, hat die KMK 1997 beschlossen, an IGLU teilzunehmen. Das Projekt ist auf einen Zyklus von 5 Jahren angelegt, um Veränderungen über die Zeit feststellen zu können.

Bei PIRLS/IGLU geht es um die Lesefähigkeit von Schüler/-innen. Untersucht werden Leseleistungen am Ende der Grundschulzeit und deren schulische und häusliche Bedingungsfaktoren. Zusätzlich zum internationalen Lesetest hat in Deutschland dazu ein Test zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung, zur Orthographie und zum Aufsatz stattgefunden (IGLU-E; Bos 2003, S.15). In Deutschland nahmen an IGLU 10.571 Schüler/-innen aus allen 16 Bundesländern teil, an IGLU-E beteiligten sich nur 12 Bundesländer (ebd., S.13). Zusätzlich zum eigentlichen Test wurden auch hier Fragebögen für Schüler/-innen, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen eingesetzt, um die Bedingungen des Lernens abbilden zu können. Bezüglich des Bildungsverständnisses folgt PIRLS/IGLU vorwiegend dem Vorbild von PISA und dessen Verwendung des Literacy-Konzepts in Verbindung mit der Vorgabe grundlegender Basisqualifikationen bzw. Kompetenzen, „die über den unterrichtlichen Rahmen hinaus für die Lebensbewältigung in konkreten Anwendungssituationen nützlich sind“ (ebd. S.14). Zielsetzung ist dabei die „Anschlussfähigkeit für zukünftiges Lernen in der Schule, in Ausbildung und Beruf (ebd.). Die „kulturelle Bedeutung von Bildungsinhalten“ (ebd., S.1) wird zwar erwähnt, nicht aber ausgeführt oder getestet.

Die Reaktionen auf IGLU in Deutschland waren ähnlich zwiespältig wie die auf PISA. Häufig wurden die eher positiven Ergebnisse mit denen von TIMSS verglichen, leider auch oft als Zeitreihenvergleich: So könne man aus den Ergebnissen ablesen, dass in der Grundschule die Welt noch in Ordnung sei, erst in späteren Klassen würden Diskrepanzen größer (Kerstan/Spiewack 2003). Gerade von bildungspolitischen Entscheidungsträgern wurde die Studie mit Erleichterung aufgenommen. 2007 wurden die Ergebnisse von IGLU 2006 veröffentlicht. Diese

verschafften eine noch größere Erleichterung, da die deutschen Schüler/-innen sich – auch im Vergleich zu den weiteren Staaten – im Vergleich zu IGLU 2001 noch verbessern konnten.

DESI – Deutsch Englisch Schülerleistungen International

Die von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebene Studie DESI rückt ähnlich wie IGLU das Beherrschen der Sprache in den Mittelpunkt. Getestet wird die aktive Beherrschung der Muttersprache sowie von Englisch als Fremdsprache. Zusätzlich geht es um die Zusammenhänge zwischen den Leistungen und den institutionellen, unterrichtlichen, familiären und individuellen Bedingungsfaktoren (Dipf (Web): DESI). Das Projekt fand zu zwei Messzeitpunkten (2003, 2004) statt, jeweils in der 9. Klassenstufe mit 440 Klassen, deren Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen aller Schularten. Zusätzlich wurde eine Videostudie zum Englischunterricht in 100 Klassen durchgeführt, wobei auch die Unterrichtsplanung und die Bedingungen interkultureller Kompetenzen mit einbezogen wurden. DESI wurde unter der Leitung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt (DIPF) durchgeführt.

Die Studie war dafür konzipiert, anhand von 15 Kompetenzen Lehrkräften, Ausbildnern und der Bildungspolitik Aussagen über Lehr-Lern-Prozesse und den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten liefern zu können. „Einem modernen Bildungsverständnis folgend, spricht man ... von „Kompetenzmodellen“, in denen Grunddimensionen von Wissen und Können in zentralen Lernbereichen dargestellt und Kompetenzstufen bzw. -niveaus abgegrenzt werden“ (Beck 2007, S.1). In diesem Bereich folgt DESI also dem Ansatz aus PISA. DESI fokussiert jedoch stärker als PISA auf schulisches Wissen und Können: „Sprachkompetenz wird dabei definiert als Komplex von Teilfähigkeiten, die durch den schulischen Unterricht vermittelt werden sollen, die Kompetenzmessung nimmt dabei die Rolle der Lernerfolgsüberprüfung ein“ (ebd., S. 11). Dies wird auch deutlich durch die stärkere curriculare Bindung von DESI (ebd., S.29).

Ziel der Autor/-innen von DESI ist insbesondere die Beeinflussung der Arbeit an den Bildungsstandards für Deutsch und Englisch mit Hilfe der Erkenntnisse aus der Studie, vor allem aus Fragestellungen heraus, die sich mit den Zusammenhängen von unterrichtlichen, schulischen, individuellen sowie familiären Bedingungsfaktoren und dem Kompetenzerwerb ergeben (Beck 2007, S.2). DESI wird auch als Ergänzung zu TIMSS und PISA gesehen und soll das nationale Bildungsmonitoring erweitern (ebd., S.3). Die Reaktionen auf DESI bezogen sich vor allem auf Einzelergebnisse wie zum bilingualen Unterricht (Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen (Web): Bilingualer Unterricht), der von der Studie positive Auswirkungen bestätigt bekam.

Weitere Studien

Neben den oben genannten bekanntesten Studien wurden auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene weitere wichtige Untersuchungen durchgeführt, beispielsweise BIJU – Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (MPI 1996), LAU – Lernausgangslagen-Untersuchung (z.B. Behörde für Bildung und Sport 2002), MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (Helmke 2001), QuaSUM – Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (Lehmann (Web): QuaSUM), SALVE – Systematische Analyse des Lernverhaltens und des Verständnisses in Mathematik: Entwicklungstrends und Fördermöglichkeiten (z.B. Hosenfeld (u.a.) 2002), TOSCA – Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren (Köller (u.a.) 2004), SCHOLASTIK – Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen (Weinert 1997), LOGIK – Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen (Weinert 1999) oder die Münchner (Hauptschul-)Studie (Helmke 1986).

Was die meisten genannten Studien gemeinsam haben, ist der der Bildungsforschung nahe stehende Ansatz, nicht nur die Ergebnisse erheben zu wollen, sondern gleichsam die Bedingungsfaktoren systemischer, schulischer und außerschulischer Art auf deren Einfluss auf die Ergebnisse hin zu untersuchen – eine Stärke, die angesichts schlechter ‚Rankings‘ und oberflächlicher Kritik oft übersehen wird.

Vergleichsarbeiten

Seit einigen Jahren werden in den deutschen Bundesländern zusätzlich zu den nationalen und internationalen Vergleichsstudien länderspezifische und länderübergreifende Untersuchungen durchgeführt. Bis 2007 bzw. 2009 wurden in allen Bundesländern eigene Verfahren zu Vergleichsarbeiten entwickelt. 2007 wurden für die Grundschule die ‚Vergleichsarbeiten in der Grundschule‘ (VERA) eingeführt (Universität Koblenz-Landau (Web): VERA), seit März 2009 werden in allen Bundesländern (außer in Baden-Württemberg, das bei seinen eigenen Vergleichsarbeiten bleibt) zusätzlich die einheitlichen ‚Vergleichsarbeiten in den 8. Klassen‘ (VERA-8) durchgeführt (IQB (Web): VERA-8). Die VERA (ebenso wie die VERA-8) orientieren sich an den von der KMK länderübergreifend und verbindlich herausgegebenen Bildungsstandards (Universität Koblenz-Landau (Web): VERA Ziele). Sie dienen neben der Möglichkeit des Vergleichs der Schüler/-innen und der Standortbestimmung der Klassen auch der Rückmeldung für die Lehrer/-innen bezüglich ihrer Diagnosegenauigkeit (ebd.). Aber auch auf systemischer Ebene haben die Vergleichsarbeiten eine Funktion. Es wird davon ausgegangen, dass die aus „VERA bereitgestellten Daten über schulische Erträge längerfristig zu einer verstärkten Wirkungsorientierung im Handeln auf allen

Ebenen des Schulsystems führen. Insofern bieten Lernstandserhebungen und Schulrückmeldungen das Potenzial zu einer Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht“ (EMSE-Netzwerk 2008, S.3).

PISA-Nebenuntersuchungen

Die Daten der PISA-Studien wurden nicht nur für die bekannten Hauptveröffentlichungen verwandt. Das PISA-Konsortium und dessen Mitarbeiter/-innen haben eine große Anzahl weiterer Auswertungen des Datenmaterials für Deutschland realisiert²¹. Einige davon haben es sogar in die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit geschafft. So zum Beispiel die tiefergehende Analyse der Auswirkungen der familiären Herkunft, bei der gerade die schlechteren Chancen von Schüler/-innen aus sozial schwachen Familien und mit Migrationshintergrund deutlich geworden sind (Baumert/Stanat/Watermann 2006) oder die Untersuchung der Kompetenzentwicklung innerhalb eines Schuljahres (PISA-I-Plus), die das ernüchternde Ergebnis zutage brachte, dass diese Kompetenzentwicklung nicht den Erwartungen entspricht (PISA-Konsortium Deutschland 2006).

Zur nationalen Erweiterung von PISA 2000 gab es eine vertiefende Analyse insbesondere zu den Anforderungen und der Lehrplanübereinstimmung der Studie in Deutschland, sozialen und motivationsbezogenen Aspekten und als Schwerpunkt die institutionellen Bedingungen der Kompetenzentwicklung (Baumert u.a. 2003(a)). Einen ähnlichen Inhaltsbereich deckt die Untersuchung des schulischen und außerschulischen Kontextes für Schülerleistungen ab (Schümer/Tillmann/Weiß 2004). Auch zu den einzelnen Kompetenzen gibt es weitere Auswertungen wie zur Lesekompetenz (Schiefele u.a. 2004), zur mathematischen Kompetenz (Neubrand 2004) und zur naturwissenschaftlichen Bildung (Rost 2004). Die so genannte PISA-Elternstudie ‚Mathematical Literacy bei Erwachsenen‘ wurde als Ergänzung zu PISA 2003-E (nur in Deutschland) durchgeführt; erste Ergebnisse zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen mathematischen Kompetenzen der Eltern und ihrer Kinder gibt (Ehmke/Wild/Müller-Kalhoff 2005).

2.2 Konzeption der PISA-Studien

Der größte Unterschied der PISA-Studien gegenüber den üblichen schulischen Leistungstests in Deutschland besteht darin, dass PISA ein eigenes Bildungsverständnis und ein eigenes ‚Curriculum‘ erarbeitet hat und für seine Tests einsetzt. Um die Ergebnisse und Implikationen der PISA-Studien in deren konzeptionellen Zusammenhang stellen zu können, muss dieses Bildungsverständnis genau be-

²¹ Eine ausführliche Liste der Publikationen findet sich auf der Webseite des MPI (MPI (Web): Publikationen).

schrieben werden. Dabei stehen vor allem die Konzepte ‚Literacy‘ und ‚Kompetenzen‘ sowie deren funktionale Verwendung im Vordergrund.

Die PISA-Studien wurden von der OECD initiiert, werden jedoch formal von den teilnehmenden Ländern in Auftrag gegeben. In Deutschland ist der formale Auftraggeber die Kultusministerkonferenz (KMK; Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.62). Verantwortlich für die Durchführung der Studien in Deutschland ist ein nationales Konsortium, das vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin (MPIB) geleitet wird und dem Wissenschaftler des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Leibnitz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) sowie verschiedener Universitäten angehören. PISA wurde bisher drei Mal durchgeführt, 2000, 2003 und 2006. Dabei gab es in Deutschland jeweils eine internationale Testung (PISA-I), die den Vergleich Deutschlands mit anderen Staaten erlaubt, und eine nationale Testung (PISA-E), die den Vergleich der Bundesländer innerhalb Deutschlands ermöglicht und zudem stärker auf die deutschen Curricula abgestimmt ist. Die Ergebnisse der Studien werden immer ein (PISA-I) bis zwei (PISA-E) Jahre nach der Erhebung veröffentlicht. 2009 startet ein zweiter Erhebungszyklus von PISA, dessen Testungen 2009, 2012 und 2015 stattfinden. Für die Testung 2009 sind mittlerweile 68 Staaten zur Teilnahme angekündigt (DIPF (Web): PISA 2009), während an PISA 2000 noch 32 Staaten teilnahmen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.18).

Jeder PISA-Test besteht aus zwei Teilen, zum einen dem eigentlichen Kompetenztest, in dem Aufgaben zu bestimmten Fächern, zur Allgemeinbildung, zum Problemlöseverständnis und zur Sprachkenntnis gestellt werden. Zum anderen aus einem persönlichen Fragebogen, der Fragen zum familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler beinhaltet wie auch Fragen zur Lernmotivation und zum sozialen Klima des Lernumfelds. In jedem Jahr hat die Studie einen anderen Schwerpunkt, 2000 die Lesekompetenz, 2003 die Mathematische Grundbildung, 2006 die Naturwissenschaftliche Grundbildung. Diese Reihenfolge wird auch für den zweiten Testzyklus wiederholt. Das bedeutet beispielsweise für 2006, dass etwa die Hälfte der PISA-Testaufgaben sich mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen aus den Bereichen Physik, Chemie, Biologie und Geowissenschaften beschäftigten, die andere Hälfte der Testaufgaben stammten aus den Bereichen Lesen und Mathematik. Zusätzlich wird in jeder Studie ein Querschnittsthema untersucht: 2000 Lernstrategien und Selbstreguliertes Lernen, 2003 die Problemlösekompetenz und 2006 die Informationstechnische Grundbildung.

2.2.1 Zielstellung und Bildungsverständnis

Ähnlich wie EaG basiert PISA auf einer normsetzenden Grundlage: „Man muss sich darüber im Klaren sein, dass die PISA-Tests mit ihrem Verzicht auf transnationale curriculare Validität ... und der Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit

sich führen, das normativ ist“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.19). Die Kurzbeschreibung des Ziels von PISA wurde über die verschiedenen Publikationen hinweg sukzessive konkretisiert, die aktuelle Fassung lautet wie folgt: „PISA erfasst, inwieweit Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Pflichtschulzeit Kompetenzen erworben haben, die sie zur aktiven gesellschaftlichen Partizipation befähigen“ (DIPF (Web): PISA Ziele). PISA will also explizit nicht prüfen, inwiefern die Schüler/-innen das Curriculum ihres oder eines Landes erfüllen, sondern es hat ein eigenes „Benchmarking (Vergleichsnormierung)“ (ebd.) geschaffen – bezüglich der Definition von Bildung, der Inhalte sowie des Niveaus.

Als von der wirtschaftlich orientierten OECD realisierte Studie hat PISA einen ebenso auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt orientierten Fokus wie EaG. Die „Ausrichtung der Tests auf die Beherrschung von Prozessen und umfassenden Konzepten ist insbesondere für das Interesse der Länder an einer Entwicklung ihres Humankapitals von Bedeutung“ (Deutsches PISA-Konsortium 2000, S.13). Aus einer solchen Zielsetzung ergeben sich auch dementsprechende Anforderungen an die Bildungsinstitutionen, die zu diesem Ziel beitragen sollen. Sie finden sich agglomeriert in der Beschreibung der Testgrößen (OECD (Web): PISA: What's new): PISA will das Wissen testen, das über den reinen Lehrplan hinausgeht, es geht um Kompetenzen, Wissen und Fähigkeiten, die die Schüler/-innen befähigen, sich einer sich ständig ändernden Welt anzupassen, es geht um das Lernen für das ‚echte‘ Leben, insbesondere für die Arbeitswelt und was damit in Verbindung steht. Unter dem Aspekt der laufenden An- und Einpassung in die Arbeitswelt ist auch das Konzept des lebenslangen Lernens zu verstehen, das durch PISA abgefragt werden soll: „Nach diesem Modell müssen neue Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die erfolgreiche Anpassung an veränderte Gegebenheiten erforderlich sind, kontinuierlich über die gesamte Lebensspanne hinweg erworben werden. Nicht alles, was sie als Erwachsene benötigen werden, können Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen. Was sie daher erwerben müssen, sind die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen im späteren Leben“ (Deutsches PISA-Konsortium 2000, S.11).

Im Verständnis der PISA-Studie soll Schule und die weiteren Bildungsinstitutionen die Schüler/-innen auf die Welt nach der Schule vorbereiten, ihnen die notwendigen Techniken an die Hand geben, um einer möglichst hoch qualifizierten Tätigkeit nachgehen zu können. Fremdsprachenkenntnisse, der Umgang mit neuen Medien wie dem Computer, Präsentationstechniken, Selbstmotivation und problemlösendes Denken sollen den Schüler/-innen als Ausrüstung und Werkzeuge an die Hand gegeben werden. Diese funktionalistische Orientierung (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.19), das Begreifen von Kompetenzen als Kulturwerkzeuge, bildet die normative Grundlage des Bildungsverständnisses von PISA.

2.2.2 Grundbildung, Literacy und Kompetenzen

Die theoretischen Grundlagen der PISA-Studien werden unter der Überschrift „Das Grundbildungskonzept von PISA“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.19) zusammengefasst. Dennoch ist das Grundbildungskonzept nicht besonders konzise formuliert, die Definitionen und Abgrenzungen der Begriffe Grundbildung, Literacy und Kompetenzen bleiben (gerade in der deutschen Übersetzung) eher schwammig²². Grundlage der Bildungskonzeption von PISA ist die Verwendung des angelsächsischen Literacy-Konzepts (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.20). Sowohl die Beherrschung der Sprache in Wort und Schrift als auch der Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen wird als Literacy betrachtet. Literacy wird an verschiedenen Stellen von der umfassenderen Allgemein- oder Grundbildung abgegrenzt, die beispielsweise Aspekte des Weltverstehens und der Kulturüberlieferung beinhaltet, zum Teil aber auch mit der Grundbildung synonym verwendet (ebd., S.21). So wird beispielsweise das Leseverständnis als Voraussetzung sprachlich-literarischer Grundbildung gesehen, mit dieser aber nicht deckungsgleich gesetzt. Die nationalen Ergänzungsstudien (PI-SA-E) wiederum versuchen, einen größeren Teil der Grundbildung abzudecken (ebd., S.24). Die im Englischen als Reading Literacy, Mathematical Literacy und Scientific Literacy bezeichneten Bereiche lauten schließlich in der deutschen Übersetzung Lesekompetenz, Mathematische Grundbildung und Naturwissenschaftliche Grundbildung. Den besten Hinweis auf die Abgrenzung der Grundbildung von der Literacy bietet die Überschrift „Erfassung von Aspekten der mathematischen Grundbildung“ (ebd., S.25 f.). Aus der Überschrift und dem entsprechenden Text lässt sich herauslesen, dass PISA Literacy erhebt, dass diese mit Kompetenzen gleichgesetzt wird, dass Literacy Aspekte der Grundbildung abdeckt und meist zur Vereinfachung als Grundbildung bezeichnet wird (vgl. auch Kap. 5.4).

So undeutlich die Eingrenzung der Grundbildung ist, so deutlich grenzen die PISA-Autor/-innen die in PISA erfassten Kompetenzen von der Allgemeinbildung ab: „Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umrisse eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen. Es ist gerade die Stärke von PISA, sich solchen Allmachtsfantasien zu verweigern und sich stattdessen mit der Lesekompetenz und mathematischen Modellierungsfähigkeit auf Basiskompetenzen zu konzentrieren, die nicht die einzigen, aber wichtige Voraussetzungen für die ... Generalisierung universeller Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit darstellen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.21). Einer der Hauptvorwürfe, die PISA immer wieder gemacht werden, nämlich Schule und Bildung nicht als Ganzes abzubilden, ist insofern keiner, als dass dies auch nicht Absicht ist. Die PISA-

²² Hentig weist darauf hin, dass PISA mit dem Literacy-Konzept eine eher rudimentäre Bildungstheorie verwendet und dass der Leser sich diese eher selbst zusammensuchen muss, als dass sie explizit und stringent erläutert wird (Hentig 2003, S.218 f.).

Autor/-innen selbst formulieren, dass es von größter Wichtigkeit ist, die Konzeption und das Benchmarking von PISA zu verstehen, um „auch die Freiheit zu eröffnen, es nicht oder nur eingeschränkt zu akzeptieren“ (ebd. S.19).

Das Literacy-Konzept wurde schon vor PISA entwickelt und in Studien eingesetzt. 1986 fand in den USA eine Studie über Leistungen von jungen Erwachsenen (21 bis 25 Jahre) statt (Kirsch/Jungeblut 1986). Wie später bei PISA wurden dort nicht Schultests zur Grundlage der Untersuchungen gemacht, sondern der Anwendungsbezug und die Nützlichkeit betont und daher praktische Fähigkeiten getestet. Hauptsächlich wurde die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung untersucht wie das Verstehen von Zeitungsartikeln oder Magazinbeiträgen, von Formularen, Tabellen oder Diagrammen. Daneben wurde die Fähigkeit zu Rechenoperationen geprüft wie solche, die sich aus Speisekarten, Rechnungen, Bankauszügen oder aus Werbung ergeben (vgl. Karg 2005, S.104). Auch dort wurde bereits zwischen ‚kontinuierlichen‘ und ‚diskontinuierlichen‘ Materialien unterschieden (ebd.). Die Formulierung des Literacy-Konzepts ist betont funktionalistisch: „Using printed and written information to function in society, to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential“ (Kirsch/Jungeblut 1986, S.3; zitiert in Karg 2005, S.104).

Die Studien von Kirsch/Jungeblut wurden von der OECD unter dem Namen ‚International Adult Literacy Survey‘ (IALS) und von der ebenfalls an PISA beteiligten ETS unter dem Namen ‚National Adult Literacy Survey‘ (NALS) fortgeführt (s. z.B. OECD 1995; Kirsch u.a. 1993). In IALS 1995 findet sich die gleiche Beschreibung von Literacy wie oben, IALS 2000 verändert die Formulierung leicht und schwächt den Ausdruck ‚function in society‘ etwas ab, so ist Literacy „the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential“ (OECD 2000; zitiert in Karg 2005, S.105). Eine ähnliche Formulierung – wie auch das dahinter liegende Konzept – wurde auch für PISA übernommen, Literacy heißt dort: „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.23).

Eng verbunden mit der Literacy-Konzeption ist der Begriff der Kompetenzen: „In der angelsächsischen Literacy-Diskussion ist die funktionale Sicht auf Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge zentral“ (Schiefele u.a. 2004, S.141; vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.20). Der Begriff der Kompetenzen bezieht sich auf „prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.22; vgl. Kap. 5.4.2). Als Kompetenzen bzw. Basiskompetenzen werden in PISA erfasst: Lesekompetenz, Mathematische Kompetenz, Naturwissenschaftliche Kompetenz, Problemlösefähigkeit, Selbstreguliertes Lernen sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Wie die Konstruktion des Konzepts Literacy wurde auch die der Kompetenzen und Kompetenzstufen aus NALS und IALS übernommen (vgl. Karg 2005, S.213 ff.). Bei der Frage, welche Form des Lernens und Arbei-

tens erfasst werden soll, wählt PISA aus den vier Rationalitäten ‚kognitiv‘, ‚moralisch-evaluativ‘, ‚ästhetisch-expressiv‘ und ‚religiös-konstitutiv‘ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.21) die kognitive Komponente aus, die anderen treten in den Hintergrund. Darüber hinaus geht es in den PISA-Tests weniger um Lern- oder Gedächtnisleistungen, sondern vielmehr um die Erfassung von Verstehensleistungen, die zu bearbeitenden Texten liegen also immer vor, es handelt sich immer um ein Arbeiten mit Texten bzw. Materialien. Jedoch werden auch hier in der nationalen Erweiterung der Studien zusätzliche Aufgaben eingesetzt, bei deren Beantwortung die Texte nicht mehr vorliegen und daher eine Lese- und eine Testphase unterschieden werden (ebd. S.24).

Lesekompetenz

Der Begriff der Lesekompetenz ist der Versuch, „Reading Literacy“ aus dem Englischen zu übersetzen, ohne dessen Bedeutung zu diminuieren, was beispielsweise bei der Verwendung des Wortes „Literalität“ nach Meinung der Autor/-innen der Fall wäre (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.78). Ähnlich der allgemeinen Beschreibung der Konzeption von PISA und der Kompetenzen, weisen die Autor/-innen den Anspruch von sich, Allgemeinbildung oder die gesamte sprachlich-literarische Grundbildung abzubilden. „Die in PISA zu Grunde gelegte Fassung von Lesekompetenz als *Reading Literacy* ist Teil sprachlich-literarischer Grundbildung, fällt mit dieser aber selbstverständlich nicht zusammen“ (ebd., S.79; Hervorhebung im Original). In diesem Zusammenhang wird auch hier nochmals auf die funktionale Komponente der abgefragten Inhalte und Techniken hingewiesen. „Lesekompetenz wird dabei als eine Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben betrachtet, da ... über die Schriftsprache neben Informationen und Fakten auch Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte transportiert und vermittelt werden“ (Schiefele u.a. 2004, S.141).

Besonders auffällig für deutsche Augen ist die Unterschiedlichkeit der vorgelegten Textgrundlagen, die sich in kontinuierliche und nicht kontinuierliche Texte aufteilen. Die kontinuierlichen Texte machen dabei etwa zwei Drittel aller Texte aus, dazu gehören Erzählungen, Darlegungen, Beschreibungen, Argumentationen und Anweisungen. Die nicht kontinuierlichen Texte umfassen Diagramme, Tabellen, Zeichnungen, Karten, Formulare und Anzeigen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.81). An dieser Stelle wird der Unterschied z.B. zum damals gültigen baden-württembergischen Lehrplan deutlich. In Klasse 9, ‚Arbeitsbereich 2: Literatur, andere Texte und Medien‘ der baden-württembergischen Bildungspläne von 1994 für das Fach Deutsch, Gymnasium (KM 1994(4), S.323) werden als Textsorten aufgeführt: Erzählung / Novelle / Roman, Kurzgeschichte, Parabel, Satire, Parodie, Drama, Hörspiel, Film / Fernsehspiel, Gedicht, Informierende und argumentierende Texte. Nicht kontinuierliche Texte sind dort nicht explizit aufgeführt.

Doch gerade diese Breite der Textarten ist für die Autor/-innen der Studien entscheidend, verbunden mit der Hervorhebung des umfassenden Verstehens der

Texte: „Die internationale Testkonzeption zielt auf die Erfassung verschiedener Aspekte von Lesekompetenz auf Basis einer breiten Auswahl von Textsorten, typischen Anwendungssituationen und Leseaufgaben ab ... Dabei wird Lesekompetenz als verstehender Umgang mit Texten gemessen. Im Mittelpunkt steht die Erfassung von Verstehensleistungen beim Arbeiten mit Texten“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.79). Arbeiten mit Texten heißt, dass die vorgelegten Texte während der Beantwortung der dazugehörigen Fragen immer verfügbar sind. Zusätzlich zur Arbeit mit verfügbaren Texten versucht die nationale Erweiterung von PISA 2000 auch das „Lernen aus Texten“ (ebd.) und damit das Behalten und Sich-zueigen-Machen von Inhalten aus Texten zu überprüfen, die nicht ständig verfügbar sind. Damit sollen Gedächtnisleistungen, die in deutschen Lehrplänen eine größere Rolle spielen, abgefragt werden und so eine Brücke zu eher ‚typischen‘ Formen des Lernens in Deutschland geschlagen werden. Die Fähigkeiten der Schüler/-innen bezüglich des Lesens werden mithilfe von fünf Aspekten der Lesekompetenz anhand von drei Subskalen erhoben (Schiefele u.a. 2004, S.143): Informationen ermitteln, Textbezogenes Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten.

Mathematische Grundbildung

Mathematische Grundbildung, mathematische Kompetenz oder Mathematical Literacy, die – anders als bei der Reading Literacy – weitgehend synonym verwendet werden (vgl. IPN (Web): Schwerpunkt PISA 2003; Schwerpunkt PISA 2006), werden als „die Fähigkeit einer Person [verstanden], die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und Mathematik in einer Weise zu verwenden, die den Anforderungen des Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektiertem Bürger entspricht“ (PISA-Konsortium Deutschland 2005, S.51; zitiert aus OECD 2003). Dabei ist nicht nur die technische, sondern durchaus auch die soziale und kulturelle Welt gemeint sowie die Logik der Mathematik selbst. Auch hier wird wieder auf das funktionelle Verständnis mathematischen Wissens und mathematischer Fähigkeiten Bezug genommen.

Das Konzept des Modellierens – das mittlerweile auch in die Leitideen des Fachs Mathematik des neuen baden-württembergischen Bildungsplans (KM/LEU 2004(a), S.93) Einzug gefunden hat – steht im Vordergrund der Konzeption der Mathematiktests. Die Aufgaben sind nach mathematischen Inhaltsbereichen bzw. übergreifenden Ideen sowie nach Anforderungsbereichen bzw. Kompetenzclustern gegliedert (PISA-Konsortium Deutschland 2005, S.52f.). Zu den Inhaltsbereichen zählen: Quantität, Veränderung und Beziehungen, Raum und Form sowie Unsicherheit. Zu den Kompetenzclustern gehören: Reproduktion, Verbindungen sowie Reflexion. Im baden-württembergischen Bildungsplan 1994 für das Gymnasium, Klasse 9, Mathematik (KM 1994(4), S.380ff.) sind als Lehrplaneinheiten vor allem das Verstehen und Anwenden mathematischer Formeln vorgesehen. Lediglich die Lehrplaneinheit 5 (von 5) sieht das ‚Entdecken und Beweisen‘

interessanter mathematischer Probleme vor. Auch diese „Distanz zum üblichen curricularen Aufbau“ (PISA-Konsortium Deutschland 2005, S.52) ist bei PISA bewusst vorgesehen, klassische Stoffgebiete wie Arithmetik, Algebra, Geometrie oder Stochastik werden nicht als erkennbare Einheiten abgefragt.

Das Konzept der Literacy spielt bei der Testkonstruktion eine eigenständige Rolle. So wird bei PISA die Mathematik als Sprache begriffen: „considering mathematics as a language implies that students must learn the design features involved in mathematical discourse (the terms, facts, signs and symbols, procedures and skills in performing certain operations in specific mathematical sub-domains, and the structure of those ideas in each sub-domain), and they also must learn to use such ideas to solve non-routine problems in a variety of situations defined in terms of social functions“ (OECD 2003, S.26). Wichtig bei der Umsetzung ‚sozialer‘, also im gesellschaftlichen Umfeld anzutreffender Fragestellungen ist dabei beispielsweise die Fähigkeit der Schüler/-innen zu mathematisieren, also aus Fragestellungen, die keine mathematischen Begriffe oder Rechenanweisungen enthalten, solche zu formulieren (PISA-Konsortium Deutschland 2005, S.52). Diese Forderung geht weit über die übliche Reproduktion von Rechenabläufen hinaus, die daher auch auf der untersten Ebene des Kompetenzclusters in Mathematik angesiedelt sind. Auf mittlerem Niveau finden sich Aufgaben, die Verbindungen bekannter Rechenprozesse verlangen. Auf dem obersten Niveau der Reflexion finden sich Aufgaben, bei denen Verallgemeinerungen oder Begründungen und damit ein tieferes Verständnis der Abläufe und Grammatik innerhalb der mathematischen Sprache verlangt werden.

Naturwissenschaftliche Grundbildung

Die Prinzipien, die für die Erfassung der mathematischen Grundbildung angewendet werden, finden sich auch bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung, so zum Beispiel die Bezeichnung derselben als „skills for life“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.191), der Bezug zur Literacy (ebd., S.192) und deren funktionales Verständnis. Darüber hinaus wird die Bedeutung als Wirtschaftsfaktor (ebd., S.191), „für die berufliche Qualifikation“ (ebd., S.194), als Beitrag zur Allgemeinbildung sowie für die Entwicklung eines hoch qualifizierten Nachwuchses für die Natur- und Ingenieurwissenschaften und verwandte Berufsfelder betont (PISA-Konsortium Deutschland 2007, S.63). „Diese Zielsetzung und Herangehensweise entspricht den Anforderungen der Wissensgesellschaft“ (ebd., S.61). Insgesamt soll eine naturwissenschaftliche Grundbildung getestet werden.

Naturwissenschaftliche Grundbildung wird bei PISA anhand von drei Aspekten – Prozesse, Konzepte und Anwendungsgebiete (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 198) –, vier übergeordneten Bereichen – Begriffe und Prinzipien, Untersuchungsmethoden und Denkweisen, Vorstellungen über die Besonderheit der Naturwissenschaft, Vorstellungen über Beziehungen zwischen Naturwissenschaft, Technik und Gesellschaft (ebd., S. 195) – sowie vier Stufen – nominell, funktio-

nal, konzeptuell/prozedural, mehrdimensional (ebd., S.196) – erhoben. Daneben werden drei Kompetenzen (erkennen, erklären, nutzen) und fünf thematische Kontexte in den Bereichen ‚persönlich‘, ‚sozial‘ und ‚global‘ unterschieden (PISA-Konsortium Deutschland 2007, S.66 ff.). Schon diese unterschiedlichen Systematiken zeigen die Komplexität, die dem Konzept der naturwissenschaftlichen Grundbildung bei PISA zugrunde liegt. Der naturwissenschaftlichen Grundbildung wurde mit der Erhebung 2006 ein eigener Schwerpunkt zugewiesen (IPN (Web): Schwerpunkt PISA 2006). Dabei werden die Bereiche ‚Physikalische Systeme‘, ‚Lebende Systeme‘, ‚Erd- und Weltraumsysteme‘ sowie ‚Technologische Systeme‘ abgedeckt (PISA-Konsortium Deutschland 2007, S.69).

Neben dem naturwissenschaftlichen Wissen und dem Wissen über Naturwissenschaften wurden bei PISA 2006 auch motivationale Orientierungen, nämlich das Interesse an Naturwissenschaften, die Wertschätzung naturwissenschaftlicher Forschung sowie das Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Umwelt und natürlichen Ressourcen überprüft (PISA-Konsortium Deutschland 2007, S.65 f.). Der Grund hierfür ist das Interesse der Autor/-innen und Auftraggeber, das öffentliche Verständnis für Wissenschaft und Forschung sowie die „Akzeptanz eines rationalen Modus der Weltaneignung“ (ebd., S.71) zu beleuchten.

Fächerübergreifende Kompetenzen / Cross-Curricular Competencies

Über die eher fachlich orientierten Kompetenzen zum Lesen, zur Mathematik und zu den Naturwissenschaften hinaus erhebt PISA auch Kompetenzen bzw. Fähigkeiten ohne expliziten fachlichen Bezug. Sie bilden nicht ab, wie gut die Schüler/-innen etwas Bestimmtes können, sondern wie gut sie *lernen* können. Diese Kompetenzen werden als „fächerübergreifende Kompetenzen“ bzw. Cross-Curricular Competencies (CCC; Baumert u.a. 2003(b), S.2) bezeichnet und sind mit der Idee der Schlüsselqualifikationen verknüpft (ebd.). Hauptaufgabe dieser fächerübergreifenden Kompetenzen ist der Transfer bekannten Wissens und bekannter Fähigkeiten auf neue Aufgabenstellungen. Die wohl am besten empirisch überprüfbare fächerübergreifende Kompetenz ist dabei die *Problemlösefähigkeit*, die daher in PISA an oberster Stelle ausgewählt wurde. Es wird dabei die allgemeine und die fachbezogene Problemlösefähigkeit erhoben (ebd., S.3). Die Problemlösefähigkeit wird bei PISA wie folgt definiert: „Problemlösen ist zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine Routinen verfügbar sind. Der Problemlöser hat ein mehr oder weniger gut definiertes Ziel, weiß aber nicht unmittelbar, wie es zu erreichen ist“ (Baumert u.a. 2003(b), S.3). An anderer Stelle wird es als Fähigkeit definiert, „kognitive Prozesse zu nutzen, um sich mit solchen realen, fächerübergreifenden Problemstellungen auseinanderzusetzen und sie zu lösen, bei denen der Lösungsweg nicht unmittelbar erkennbar ist und die zur Lösung nutzbaren Wissensbereiche nicht einem einzelnen Fachgebiet ... entstammen“ (PISA-Konsortium Deutschland 2005, S.125). Auch diese Kompetenz ist bei PISA vor allem auf Alltagssituationen ausgerichtet und will eher Leistung und Reflektion als Wissen messen (Baumert 2003(b), S.5). Die

Problemlösefähigkeit wurde bei PISA 2000 jedoch eher explorativ erhoben, da es dazu noch kaum gesicherte Erkenntnisse gab (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.22). Erst bei PISA 2003, wo es einen Schwerpunkt bildete, wurden konkrete Ergebnisse zu diesem Bereich präsentiert (PISA-Konsortium Deutschland 2005, S.125 ff.).

Bei der Fähigkeit zum *selbstregulierten Lernen* geht es darum, zu erfassen, inwieweit die Schüler/-innen in der Lage sind, sich selbst Lernziele zu setzen, entsprechende Techniken auszuwählen, sich selbst zu motivieren und ein gewisses Interesse für das zu Lernende zu zeigen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.271). Das selbstregulierte Lernen wird daher den Handlungskompetenzen zugeordnet. Es wird zwischen drei Ebenen unterschieden: der Wahl der Ziele und Ressourcen, der Wahl der kognitiven Strategien sowie der Steuerung des Lernprozesses (ebd., S.272 f.). Bei PISA wird insbesondere die Kenntnis von Lern- und Problemlösestrategien erfasst, genauer die Nutzung von Elaborations-, Wiederholungs- und Kontrollstrategien (ebd., S.273). Dabei geht es – auf der Basis vorliegender Texte – zum Beispiel um Vorhersagen, Schlussfolgerungen oder Verknüpfungen. Darüber hinaus spielt jedoch auch die Erhebung subjektiver Komponenten eine wichtige Rolle wie die Motivation im Bezug auf einen bestimmten Stoff oder die eigene Einschätzung von Kompetenzen und Fähigkeiten (ebd., S.275).

Im Bereich der fächerübergreifenden, genauer der sozialen Kompetenzen, wird die Fähigkeit zur *Kooperation und Kommunikation* in PISA einbezogen, auch dies eine Handlungskompetenz (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.299). Es wird davon ausgegangen, dass die Schüler/-innen in der Schule nicht nur soziales Verhalten lernen, sondern dass sich dieses auch im Sinne von Lerngelegenheiten (ebd., S.300) auf das Lernen auswirkt. Themenbereiche sind unter anderem „Hilfsbereitschaft, Verständnis für andere Denkweisen, Verantwortungsübernahme [sowie] gemeinschaftliches Lernen und Arbeiten“ (ebd., S.301). Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit werden bei PISA nicht wie die anderen Kompetenzen anhand von Aufgaben gemessen, sondern mit Hilfe von „Selbstberichtverfahren“ (ebd., S.303) erhoben, bei denen die Schüler/-innen beispielsweise ankreuzen, wie stark eine bestimmte Aussage auf sie zutrifft bzw. wie stark sie dieser zustimmen²³.

2.2.3 Bedingende Faktoren des Lernens

Neben der tatsächlichen Leistung der Schüler/-innen in Form von Kompetenzen misst PISA auch zahlreiche Faktoren, die sich auf diese Leistungen auswirken können oder von denen zumindest ein Zusammenhang vermutet wird. Gerade diese erklärenden Variablen machen die Untersuchungen für die Bildungsfor-

²³ „Die Untersuchung über „Kooperation und Kommunikation“ ist offensichtlich in der Komplexität des Gegenstandes und der eigenen Methoden stecken geblieben“ (Hentig 2003, S.221); weder bei PISA 2000, noch bei PISA 2003 und 2006 finden sich detaillierte Auswertungen zu diesem Bereich.

schung besonders interessant, da sie einen entscheidenden Teil zum Verständnis von Bildungszusammenhängen leisten können. Den bedingenden Faktoren sind bei der Ergebnisdarstellung von PISA 2000 zwei eigene Kapitel gewidmet, das Kapitel ‚Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb‘ sowie das Kapitel ‚Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen‘. Im ersten Kapitel werden die Einflüsse der sozialen Herkunft der Schüler/-innen auf ihr Leistungsniveau untersucht, im zweiten Kapitel geht es mehr um eine Darstellung struktureller und schulischer Bedingungen.

Bei PISA 2000 (wie auch bei den weiteren PISA-Studien) nimmt die Untersuchung der familiären Lebensverhältnisse und der Bildungsbeteiligung im Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb unter dem Blickwinkel der Chancengleichheit einen breiten Raum ein (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.323 ff.). Interessant dabei sind die eingangs des Kapitels von Baumert und Schümer angestellten Überlegungen zur Balance von Freiheit und Gleichheit bezüglich der Bildungssysteme, also der Balance zwischen Elitebildung einerseits und „gleicher, unvermeidlich relativ niedriger Leistungsniveaus“ andererseits (ebd., S.323). Die Autor/-innen sehen die Aufgabe von PISA darin, Fakten über vorliegende Verteilungen vorzuhalten, um einen rationalen Diskurs erst zu ermöglichen (ebd., S.324). „Zugang zu und Teilnahme an formalisierten Bildungsprozessen sind besonders sensible Bereiche distributiver Gerechtigkeit. Denn in modernen Gesellschaften haben formalisierte Bildungsprozesse typischerweise das Doppelgesicht von Status- und Kompetenzerwerb“ (ebd., S.324). PISA betrachtet die Bildungsungleichheiten daher in mehreren Dimensionen wie die Verteilung auf Bildungsprogramme, den Verlauf von Bildungskarrieren, die Verteilung von Abschlüssen und „die Performanz, wie sie in den erworbenen Kompetenzen, Orientierungen und Haltungen zum Ausdruck kommt“ (ebd., S.325), wobei die Dimensionen der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs im Vordergrund stehen. Als Hintergrundvariablen dienen die sozioökonomische Stellung der Eltern, die sich hauptsächlich aus dem Berufsprestige ergibt, das kulturelle Kapital der Familie, das sich aus der nationalen Herkunft der Eltern, dem Humankapital der Eltern in Form von Schul- und Ausbildungsabschlüssen und der kulturellen Praxis der Familie in Form von Besitz kultureller Güter ergibt, sowie das soziale Kapital der Familie, das vorwiegend die Größe und den Erwerbsstatus der Familie umfasst (ebd., S.333).

Ebenfalls sehr ausführlich untersucht PISA 2000 institutionelle Bedingungen und Vorgaben als Lernbedingung der Schüler/-innen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.411 ff.), wobei die Autor/-innen deutlich hervorheben, dass die dargestellten strukturellen Unterschiede nur deskriptiv zu interpretieren sind und die Ableitung von Erklärungen zu Kompetenzunterschieden aus diesen Daten illegitim wäre (ebd., S.411). Das Augenmerk des Kapitels liegt auf dem Umgang mit der Unterrichts- und Lernzeit, den Schul- und Klassengrößen, den Schulformen, der Leistungsdifferenzierung und -homogenisierung durch Schulformen und der damit verbundenen sozialen Segregation sowie dem Umgang mit Ressourcen. PISA 2003 erweitert die Diskussion um die Segregation in Schulformen im Bun-

des Ländervergleich (PISA-Konsortium Deutschland 2005, S.299 ff.). Darüber hinaus widmet sich ein Kapitel bei PISA 2003 dem Einfluss des Einzugsgebiets einer Schule auf das jeweilige Lernumfeld (ebd., S.323 ff.). Bei PISA 2006 verteilen sich die Untersuchungen zu den bedingenden Faktoren auf die Kapitel ‚Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten für die Naturwissenschaften‘ (PISA-Konsortium Deutschland 2007, S.181 ff.), ‚Naturwissenschaften im Elternhaus‘ (ebd., S.203 ff.), ‚Die Computervertrautheit von Jugendlichen und Wirkungen der Computernutzung auf den fachlichen Kompetenzerwerb‘ (ebd., S.277 ff), sowie ‚Familiäre Lebensverhältnisse und Kompetenzerwerb‘ (ebd., S.309 ff.). PISA 2006 untersucht als Schwerpunkt die Computernutzung durch die Schüler/-innen und deren Einfluss auf die Kompetenzen, da für die Autor/-innen computerbezogene Kenntnisse zum Kern der Allgemeinbildung gehören und „für Jugendliche im Hinblick auf ihr Ausbildungs- und Berufsleben unverzichtbar“ sind (ebd., S.277).

2.3 Ergebnisse von PISA-I 2000 und PISA-E 2000

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2000 hatten große Auswirkungen auf die Rezeption von Bildung in der Öffentlichkeit und auf die Bildungspolitik. Im Folgenden werden daher hauptsächlich die Ergebnisse dieser ersten PISA-Erhebungswelle dargestellt. Die Ergebnisse der zweiten und dritten Erhebungswellen von 2003 und 2006 weichen grundsätzlich nur wenig von den in 2000 festgestellten Schülerleistungen ab. Insbesondere bei den Zusammenhängen zwischen Leistungen und sozialem Hintergrund hat sich kaum etwas verändert. Die für die Länder und deren Bildungspolitiker/-innen wichtigsten Ergebnisse der zweiten und dritten Erhebungswellen bestanden daher in den durchaus beobachtbaren, wenn auch meist geringen Punkt- oder Rankingunterschieden von 2000 über 2003 bis 2006.

2.3.1 Rankings

Markantestes und meist zitiertes Merkmal der Ergebnisdarstellung von PISA ist zweifelsohne die Ausweisung von Länderrangfolgen in Form von Rankings. Sie sind prägnant in Schaubildern darstellbar und veranschaulichen plakativ wie gut oder wie schlecht es um ein Land im internationalen und nationalen Vergleich bestellt ist – gemessen an den normativen Vorgaben der OECD. Für Deutschland spielt dabei der nationale Vergleich der Bundesländer eine größere Rolle, da es in Deutschland eigentlich kein nationales Bildungswesen gibt. Die deutschen Schüler/-innen liegen bei PISA-I 2000 (international) bei der Gesamtskala Lesen unterhalb des OECD-Durchschnitts, 20 Länder weisen bessere mittlere Ergebnisse als Deutschland auf, nur 10 Länder schlechtere (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.106). Dementsprechend ist der Anteil der Schüler/-innen, die nie zum Vergnügen lesen in Deutschland sehr hoch, nur drei Länder weisen noch höhere

Anteile auf (ebd., S.114). Auch in Mathematik liegen die Leistungen in Deutschland unter dem OECD-Durchschnitt, 19 Länder weisen bessere Ergebnisse auf, 11 Länder schlechtere (ebd., S.174). Das Gleiche gilt für die naturwissenschaftliche Grundbildung (ebd., S.230).

Bei PISA 2003 haben sich die deutschen Schüler/-innen in der mathematischen Kompetenz bezüglich der Subskala ‚Veränderung und Beziehungen‘ substantiell verbessert, dennoch liegen die Ergebnisse weiterhin im OECD-Durchschnitt (PISA-Konsortium Deutschland 2004, S.84 f.). Allerdings haben ‚nur noch‘ 15 Länder bessere Ergebnisse. Diese Veränderung wurde vor allem durch eine Anhebung des unteren Leistungsbereichs im Gymnasium erzielt (ebd., S.87). Im Gegensatz dazu erreichen die besten Hauptschüler schlechtere Ergebnisse als in 2000. Bei der Lesekompetenz haben sich die deutschen Schüler/-innen zwar etwas verbessert, jedoch in keinem Bereich signifikant (ebd., S.107). Die Leistungen bleiben im OECD-Schnitt, 18 Länder liegen über den Werten von Deutschland. Die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Kompetenz liegen für Deutschland auch bei PISA 2003 im OECD-Mittel, jedoch haben sich die Leistungen signifikant verbessert, 14 Länder erreichen bessere Ergebnisse (ebd., S.121). Dies wurde vor allem durch die Schüler/-innen des oberen Leistungsbereichs erreicht (ebd., S.144).

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA-I 2006 ist nicht nur der erste PISA-Zyklus abgeschlossen, sondern es ergibt sich auch erstmals die Möglichkeit, Aussagen über Entwicklungen und Trends (von PISA 2000 über PISA 2003 bis PISA 2006) zu treffen. Grundsätzlich hat sich die Tendenz zur Verbesserung der Leistungen von 2003 in 2006 bestätigt. Gerade im Schwerpunktbereich 2006, Naturwissenschaften, konnte sich Deutschland nicht nur im Vergleich zu den anderen Testländern, sondern auch absolut substantiell verbessern und liegt signifikant und deutlich über dem OECD-Durchschnitt, nur 7 Staaten haben bessere Ergebnisse (PISA-Konsortium Deutschland 2007, S.16; 81; 99). Bei der Lesekompetenz liegen die Ergebnisse der deutschen Schüler/-innen weiter im OECD-Durchschnitt, 13 Länder liegen über Deutschland und die Streuung der Kompetenz ist weiterhin sehr hoch (ebd., S.229 ff.). In Mathematik befindet sich Deutschland ebenfalls weiterhin im Bereich des OECD-Durchschnitts, ebenfalls verbunden mit einer breiten Leistungsstreuung, 13 Länder haben bessere Werte (ebd., S.259 f.).

PISA-E (Ergänzungsstudie), also der Vergleich der Bundesländer in Deutschland, folgt bei der Ergebnispräsentation dem gleichen Aufbau wie beim internationalen Vergleich (Deutsches PISA-Konsortium 2002). Neben der Rangliste der Bundesländer, die Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen in allen drei Kompetenzbereichen anführen, spielt deren Verortung auf internationaler Ebene eine wichtige Rolle. So liegt beispielsweise Baden-Württemberg beim Lesen auf dem internationalen OECD-Durchschnitt, vergleichbar mit der Schweiz oder den Vereinigten Staaten. Über dem Durchschnitt liegt als einziges Bundesland Bayern, vergleichbar mit Österreich oder Schweden (ebd., S.63). Die besten Schüler/-innen aus Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg sind mit den

besten aus Schweden, Belgien und Norwegen vergleichbar (ebd., S.66). Während jedoch Bayern eine durchschnittliche Leistungsverteilung aufweist, ist diese in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg besonders hoch (ebd., S.68). Die Spitzengruppe der Schüler/-innen beim Lesen ist in Bayern und Baden-Württemberg am größten (ebd., S.70), in Bremen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg die der Risikogruppe (ebd., S.72). Ähnlich verhält sich die Verteilung beim Anteil der nicht freiwillig lesenden Schüler/-innen (ebd., S.79).

Auch in der Mathematik bleibt die Rangfolge der Länder im Wesentlichen bestehen. Über dem internationalen OECD-Durchschnitt findet sich neben Bayern auch Baden-Württemberg – Sachsen, Thüringen und Rheinland-Pfalz sind mit dem Mittelwert vergleichbar (Deutsches PISA-Konsortium 2002, S.102 f.). Bayern und Baden-Württemberg können international dem oberen Mittelfeld zugeordnet werden, zur Spitzengruppe schafft es kein Land als ganzes (ebd., S.105). Vergleichbar mit den Leseleistungen ist die Länderrangfolge auch bei der Streuung der Mittelwerte zwischen den besten und schlechtesten Schüler/-innen (ebd., S.108) und bei der Verteilung auf Kompetenzstufen (ebd., S.111). Bei den Naturwissenschaften liegen wiederum Bayern und Baden-Württemberg über dem OECD-Durchschnitt, gefolgt von Sachsen und Thüringen, die etwas unter dem Schnitt liegen (ebd., S.131). Wieder weit abgeschlagen findet sich Bremen am unteren Ende der Skala. Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen befinden sich zusätzlich signifikant über dem deutschen Bundesdurchschnitt (ebd., S.132). Während die besten Schüler/-innen in Bayern und Baden-Württemberg etwa gleich gut abschneiden, sind die schlechtesten bayerischen Schüler/-innen besser als die schlechtesten baden-württembergischen Schüler/-innen (ebd., S.133), die Leistungsstreuung ist in Baden-Württemberg also etwas größer. „Der relativ kleine Mittelwertunterschied zwischen Baden-Württemberg und Bayern lässt sich damit vor allem auf ein schwächeres Niveau Baden-Württembergs im unteren Leistungsbereich zurückführen“ (ebd., S.132).

In Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen befinden sich weniger Schüler/-innen auf der kritischen Kompetenzstufe I als im internationalen Durchschnitt, sechs deutsche Bundesländer haben mehr Schüler/-innen in Kompetenzstufe V als im internationalen Durchschnitt (Deutsches PISA-Konsortium 2002, S.135). Die Reihenfolge der Bundesländer bleibt auch erhalten, wenn statt die im internationalen Test erhobene naturwissenschaftliche Kompetenz die in der nationalen Ergänzung geprüften einzelnen Fächer Biologie, Chemie und Physik abgebildet werden (ebd., S.149 f.). Die Kompetenzunterschiede zwischen den Fächern sind relativ gering und stabil: in allen Ländern schneiden die Schüler/-innen in Biologie am besten ab, was aber auch an einem unterschiedlichen Schwierigkeitsniveau zwischen den Fächern liegen kann (ebd., S.151).

Bei PISA-E 2003 haben sich die Länderrangfolgen etwas verschoben. In der mathematischen Kompetenz liegt Bayern vor Sachsen und Baden-Württemberg, jedoch alle drei über dem OECD-Durchschnitt (PISA-Konsortium Deutschland 2005, S.61). Bei der Lesekompetenz blieb die Reihenfolge Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen erhalten, auch dort liegen alle drei Länder über dem

Schnitt (ebd., S.89). In der naturwissenschaftlichen Grundbildung wiederum liegt Sachsen vor Baden-Württemberg, Bayern an erster Stelle und alle drei über dem OECD-Mittel (ebd., S.107). Auch bei PISA-E 2006 haben sich die Rangfolgen verändert. Bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung führt nun Sachsen die Tabelle an, gefolgt von Bayern, Thüringen und Baden-Württemberg (Prenzel u.a. 2008, S.7). Bemerkenswert ist, dass bei den Naturwissenschaften 13 Bundesländer über dem OECD-Schnitt liegen (ebd.). Bei der Lesekompetenz liegen dagegen nur 5 Länder über dem Schnitt, angeführt von Sachsen, Bayern, Thüringen und Baden-Württemberg (ebd., S.10). Bei der mathematischen Kompetenz schließlich lautet die Reihenfolge Sachsen, Bayern, Baden-Württemberg, Thüringen, die auch als einzige über dem OECD-Mittel liegen (ebd., S.12).

2.3.2 Detailanalysen

Für die Bildungsforschung und die Bildungspolitik sind Rankings bzw. Länderrangfolgen nur auf den ersten Blick interessant; viel wichtiger sind tiefer gehende Analysen, die beispielsweise die Verteilung der Schüler/-innen auf unterschiedliche Kompetenzniveaus beschreiben, die Anwendung von Lernstrategien, schulexterne Einflüsse auf schulische Leistungen sowie institutionelle und organisatorische Einflüsse auf die Leistungen. Teilergebnisse wie Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den untersuchten Fächern konnten hauptsächlich Erkenntnisse vorangegangener Studien bestätigen. Relativ neu sind hingegen Erkenntnisse darüber, wie viele Schüler/-innen im internationalen Vergleich ein bestimmtes Kompetenzniveau erreichen oder nicht erreichen. Der Anteil der deutschen Schüler/-innen, die bei PISA-I 2000 im Lesen die Kompetenzstufe 1, also basale Fertigkeiten im Umgang mit Sprache, nicht erreichen, ist mit fast 10 Prozent sehr hoch (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S.103). Weitere 13 Prozent erreichen nur Kompetenzstufe 1. Doch auch die Streuung der Leistungen im Lesen ist sehr groß, das heißt, es gibt eine große Heterogenität oder Spannweite zwischen schlechten und guten Schüler/-innen, was negativ bewertet wird (ebd., S.107). Wie zu erwarten unterscheiden sich die Leistungen der Schüler/-innen eindeutig nach Bildungsgängen (ebd., S.120). Die besten Leistungen erreichen Schüler/-innen des Gymnasiums, gefolgt von denen der Realschulen, der Integrierten Gesamtschulen und der Hauptschulen.

Auch in der Mathematik erreicht ein relativ großer Anteil der Schüler/-innen nicht die Kompetenzstufe 1, nämlich 7 Prozent, oder gerade Stufe 1, nämlich 12 Prozent (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S.168). Kompetenzstufe 1 wird als „Rechnen auf Grundschulniveau“ (ebd.) bezeichnet. Im Vergleich zu anderen Ländern erreichen auch eher wenige Schüler/-innen die Stufen 3 (Modellieren, Verknüpfen auf Niveau Sekundarstufe I), 4 (umfangreiche Modellierungen) oder 5 (komplexe Modellierung und innermathematisches Argumentieren). Insgesamt erreichen nur 44 Prozent der Schüler/-innen „ein ausreichendes Niveau der mathematischen Grundbildung“ (ebd.). Wie beim Lesen findet sich eine große Spannweite an Leistungen zwischen den schlechtesten und den besten Schüler/-

innen. Die Leistungsdifferenzierung nach Bildungsgängen, die beim Lesen zu finden ist, zeigt sich auch in der Mathematik. Allerdings können diese nur zu einem Teil mit kognitiven Grundfähigkeiten erklärt werden (ebd., S.182). Einen großen Einfluss auf die Selektionsprozesse im Zuge der Grundschulempfehlung scheint die soziale Herkunft zu haben (ebd.). Der größte Zusammenhang findet sich zwischen der Lesekompetenz und den Mathematikleistungen, es kann also davon ausgegangen werden, dass die Fähigkeit, Texte zu verstehen, einen großen Einfluss auf den Erfolg beim Verstehen und Lösen mathematischer Fragestellungen hat.

In den Naturwissenschaften liegt der deutsche Mittelwert wiederum unterhalb des OECD-Durchschnitts (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S.229), verbunden mit einer großen Leistungsheterogenität (ebd., S.230). Besonders die schwächsten Schüler/-innen finden sich auf einem sehr niedrigen Niveau (ebd., S.236). Ebenso wiederholt sich das Muster bei der Verteilung der Schüler/-innen auf Kompetenzstufen: relativ viele Schüler/-innen lassen sich den unteren Stufen naturwissenschaftlicher Kompetenz zuordnen (1: nominell, 2: funktional (naturwissenschaftliches Alltagswissen), 3: funktional (naturwissenschaftliches Wissen)), während sich eher wenige Schüler/-innen auf den oberen Stufen finden (4: konzeptuell und prozedural, 5: konzeptuell und prozedural (Modelle); ebd., S.235). Ähnlich wie bei der Mathematik weisen die Jungen über alle Schulformen und Aufgabenarten hinweg höhere Leistungswerte auf als Mädchen (ebd., S.241).

Bei den Lernstrategien – als Teilbereich des selbständigen Lernens – wird insbesondere zwischen dem tieferen Verstehen (Elaborationsstrategien) und dem Auswendiglernen (Wiederholungsstrategien) unterschieden (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S.276). Die deutschen Schüler/-innen unterscheiden sich hier nicht wesentlich vom internationalen Durchschnitt. Sie wenden etwas häufiger die Strategie des tieferen Verstehens an. Neben dem Interesse und dem Selbstkonzept hat die Verfügung über und die Nutzung von Lernstrategiewissen, also das Wissen über effektives Lernen, einen Einfluss auf die Lesekompetenz (ebd., S.289). Dieses Wissen unterscheidet sich in Deutschland stark nach Bildungsgängen, in der Hauptschule ist dieses Wissen am geringsten und hier werden am seltensten Kontrollstrategien eingesetzt. Ebenso verhält es sich bei der Nutzung von Elaborationsstrategien (ebd., S.290).

Familiäre Lebensverhältnisse haben einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungswege der Schüler/-innen (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S.351). Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Sozialschichtzugehörigkeit der Eltern und dem von den Kindern besuchten Bildungsgang (ebd., S.355). Dies wird als Folge „sozial-strukturell beeinflusste[r] Übergangsentscheidungen am Ende der Grundschulzeit“ interpretiert (ebd.). So besuchen 50 Prozent der Kinder aus Familien der s.g. oberen Dienstklasse das Gymnasium, was bei Kindern aus Arbeiterfamilien nur zu 10 Prozent der Fall ist (ebd., S.356). Der familiäre Hintergrund hat auch Einfluss auf die Lesekompetenz der Schüler/-innen (ebd., S.361). Je höher die Sozialschicht ist, der die Eltern zugeordnet werden, desto höher liegt der Mittelwert der Schüler/-innen, dieser variiert zwischen oberster und unterster

Sozialschicht um 106 Punkte. Ebenso finden sich Kinder oberer Sozialschichten eher in höheren Kompetenzstufen (ebd., S.363). Gerade die Gruppe der schwächsten Leser/-innen entstammt vor allem aus Familien mit niedrigem Sozialstatus und Migrationsgeschichte (ebd., S.364). Die Verteilung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz nach Sozialstatus ähnelt der der Lesekompetenz (ebd., S.366 f.). Schwächer fallen die Unterschiede bei der Problemlösekompetenz aus, die zudem vollständig durch die Unterschiede bei der Lesekompetenz erklärt werden können (ebd., S. 369).

Schüler/-innen mit familiärem Migrationshintergrund unterscheiden sich in ihrer Bildungsbeteiligung systematisch von Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund. Gerade Schüler/-innen, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden, finden sich vermehrt in der Haupt- und Berufsschule wieder (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S.373). Auch erreichen sie seltener höhere Kompetenzstufen im Lesen (ebd., S.375), in der Mathematik oder den Naturwissenschaften (ebd., S.376). Diese „Benachteiligung“ (ebd.) erklärt sich jedoch vollständig aus der Schichtzugehörigkeit heraus, ein zusätzlicher Effekt der Herkunft ist nicht auszumachen (ebd.). Neben der Schichtzugehörigkeit sind die Verweildauer der Schüler/-innen in Deutschland und die Umgangssprache in der Familie wesentliche Einflüsse auf die gemessenen Kompetenzen (ebd., S.379). Insgesamt stellt PISA vier hauptsächliche Risikofaktoren im Bezug auf eine mangelnde Lesekompetenz fest: die Herkunft aus einer sozial schwachen Familie, die Herkunft aus einer Familie mit niedrigem Bildungsniveau, die Herkunft aus einer Familie mit Migrationshintergrund und schließlich: „ein Junge zu sein“ (ebd., S.399). All diese Risikofaktoren kommen in Deutschland besonders zum Tragen.

Obwohl die Autor/-innen von PISA bei der Beschreibung der institutionellen Bedingungen schulischen Lernens deutlich darauf hinweisen, dass diese „vorwiegend deskriptiv und nicht zur Erklärung von Differenzen zwischen den Schülerleistungen in den Teilnehmerländern genutzt“ werden (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S.411) und „einzelne Bedingungsfaktoren im Hinblick auf die Testergebnisse nicht besonders aussagekräftig sind, sondern sowohl mit guten als auch mit schlechten Leistungen einhergehen können“ (ebd.), werden diese Informationen allzu häufig für statistisch nicht haltbare Zusammenhangsinterpretationen genutzt (vgl. Kap. 3.2). Es gibt jedoch keine statistischen Hinweise dafür, dass allein die Tatsache, dass im „Siegerland“ Finnland bestimmte Klassengrößen, Unterrichtszeiten oder Ressourcen festgestellt werden, bedeutet, dass diese Faktoren ursächlich für die Ergebnisse in den Kompetenztests sind. Allerdings befördern die Autor/-innen solche Interpretationen mit Aussagen wie der folgenden, bei der keine Angaben über Zusammenhangsmaße oder Signifikanzen zu finden sind: „In vielen Ländern, deren Schülerinnen und Schüler überdurchschnittliche Leistungen in den Lese- und Mathematiktests gezeigt haben, sind die meisten 15-Jährigen auf der 10. oder sogar schon auf der 11. Klassenstufe. Zurückstellungen vom Schulbesuch und Klassenwiederholungen spielen in diesen Ländern allenfalls eine untergeordnete Rolle“ (ebd., S.415).

Während international die Tendenz zur frühen Beschulung besteht, werden deutsche Kinder eher spät eingeschult (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S.414). Deutsche Schüler/-innen werden häufiger als in anderen Staaten nicht in die nächste Klasse versetzt (ebd.). Zwar besuchen deutsche Schüler/-innen weniger Unterrichtsstunden, doch besitzt dieser Umstand keine Erklärungskraft bezüglich der Kompetenzen (ebd., S.416). Deutschland zeigt keine besonderen Werte bei der Größe der Schulen oder Klassen, auch konnte kein Zusammenhang zwischen Schul-/Klassengröße und Leistungsergebnis festgestellt werden (ebd., S.422 f.). Einen scheinbaren Zusammenhang zwischen großen Klassen und guten Leistungen gibt es in Deutschland nur deswegen, weil in den Gymnasien vorgabegemäß die Klassen am größten sind (ebd., S.424). Bezüglich der Schul- und Unterrichtsorganisation wenden sich die PISA-Autor/-innen gegen eine Berechnung der OECD: „Solange länderspezifische schulorganisatorische Regelungen nicht berücksichtigt werden, ist es auch problematisch, die Varianz der Schülerleistungen innerhalb und zwischen Schulen zu errechnen und international vergleichend zu behandeln, wie dies im Bericht der OECD über PISA geschieht (OECD 2001, S. 200). Dort kommt es zu Fehlinterpretationen der Bedeutung, die die soziale Zusammensetzung der Schülerpopulationen für die individuellen Leistungen hat, weil nicht beachtet wird, dass die soziale Zusammensetzung selbst ein Effekt von Selektionsprozessen ist, bei denen die kognitiven Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler die entscheidende Rolle gespielt haben“ (ebd., S.425).

Neben den Schüler/-innen wurden in Deutschland auch die Schulleiter/-innen der gezogenen Schulen zu den schulischen Lernbedingungen befragt. Diese Ergebnisse werden als „Interpretationshilfe für die gefundenen Leistungsunterschiede“ (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S.427) gesehen. Im Zentrum stehen die Gestaltung schulischer Ressourcen und die damit verknüpfte Schulautonomie. Von einem Zusammenhang zwischen dem Autonomiegrad und den Leistungserträgen wird jedoch nicht ausgegangen (ebd., S.429). Ansätze zur Qualitätssicherung an Schulen befinden sich in Deutschland noch in der „explorativen Phase“ (ebd., S.445). Häufig gibt es ein schriftliches Leitbild an der Schule, eher selten werden standardisierte Vergleichstests eingesetzt (ebd., S.446). Der Unterricht wird weitgehend reformorientiert gehalten (ebd., S.447). Das Lernklima wird an Hauptschulen am schlechtesten, an Gymnasien am besten eingeschätzt (ebd., S.448 f.). Das Klima im Kollegium wird durchgehend eher als positiv bewertet (ebd., S.450).

Die deutsche Gliederung in Schulformen wird in einem gesonderten Unterkapitel untersucht. In Deutschland setzt die Differenzierung im Gegensatz zu anderen Ländern früher ein. Die Differenzierung führt zu einer Leistungshomogenisierung innerhalb der Schularten, jedoch bei großen Überlappungen zwischen den Schularten (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S.454 f.). Neben der erwarteten Verteilung der Lesekompetenz auf die Schularten (ebd., S. 456) ist als hauptsächlicher Nebeneffekt der Differenzierung eine soziale Segregation auszumachen (ebd., S.458 f.). Die Autor/-innen weisen jedoch darauf hin, dass nicht von der sozialen Zusammensetzung einer Schule auf deren Kompetenzerwerb geschlossen

werden darf, sondern dass der Hauptfaktor für die Leistungen nach wie vor die kognitive Fähigkeit der Schüler/-innen ist (ebd., S.466). „Nicht die soziale Zusammensetzung einer Schule bestimmt das Lernmilieu, sondern das Niveau der kognitiven Voraussetzungen – oder besser: des Vorwissens, an das Lehrkräfte der weiterführenden Schulen anschließen können“ (ebd., S.467).

Auch bei PISA-E 2000 und den weiteren Wellen der Studie nimmt die Untersuchung der Bedingungen für den Kompetenzerwerb einen breiten Raum ein. Die Ergebnisse bezüglich der Faktoren und Zusammenhänge sind jedoch in weiten Teilen mit denen von PISA-I 2000 vergleichbar.

2.3.3 Positionen der Autor/-innen

Von dem Moment an, an dem die ersten Ergebnisse von PISA-2000 an die Öffentlichkeit sickerten, wurden die – vermeintlichen – Schlussfolgerungen aus der Studie von zahlreichen Interessengruppen zur Untermauerung der eigenen Thesen und Positionen benutzt (vgl. Kap. 3.2). Kaum ein Text oder Beitrag in den Medien, der sich mit dem Thema Bildung befasst, kommt seitdem ohne den Hinweis aus, dass dies oder jenes so auch von der PISA-Studie gezeigt werde. Dabei wird selten eine klare Trennung gezogen zwischen dem, was aus den Daten möglicherweise herauszulesen ist, und dem, was tatsächlich so von den Autor/-innen der Studie formuliert wird. Neben der Darstellung der Konzeptionen und Hintergründe von PISA und ihren Ergebnissen muss also auch die Frage gestellt werden, welche impliziten und expliziten Positionen die Autor/-innen selbst vertreten und wie deutlich sie dies tun, um den Einfluss der PISA-Studie auf das deutsche Bildungswesen verstehen zu können.

Lesekompetenz

Geben die Autor/-innen von PISA Empfehlungen darüber ab, welche bildungspolitischen und didaktischen Konsequenzen aus den Ergebnissen der Studie zu ziehen sind? Die Kapitel von PISA 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) enden jeweils mit einem Unterkapitel zu Konsequenzen oder Schlussfolgerungen. Solche bildungspolitischen und sogar didaktischen Stellungnahmen zu den Daten sind von den Autor/-innen durchaus intendiert. Im Bereich der Lesekompetenz wird als Ziel der Förderung deutscher Schüler/-innen die Verbesserung der Informationsverarbeitungskompetenz, der motivationalen Grundhaltung gegenüber dem Lesen sowie des strategischen und inhaltlichen Wissens genannt (ebd., S.131). Hierzu verweisen die Autor/-innen auf Ergebnisse bestehender Studien und Fördermodelle. „Der Schwerpunkt der meisten Förderprogramme und -maßnahmen liegt im didaktischen Bereich. Gegenstand dieser Programme ist die Förderung von interventionsnahen Schülerfaktoren wie zum Beispiel Interesse, Lernstrategiewissen und Vorwissen“ (ebd., S.131). Beispielhaft verweisen die Autor/-innen auf das Modell des „guten Informationsarbeiters“ (ebd., S.131;

mit Bezug auf Pressley/Borkowski/Schneider 1987, 1989). Als zentral stellen die Autor/-innen die Vermittlung von Lese- und Lernstrategien heraus. Dazu bedürfe es zusätzlich einer ausreichenden diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte. Als Möglichkeit, sowohl strategische Kompetenzen der Schüler/-innen als auch diagnostische Kompetenzen der Lehrer/-innen zu fördern, stellen die Autor/-innen den Ansatz des reziproken Lehrens und Lernens heraus (ebd., S.132; mit Bezug auf Palincsar/Brown 1984).

Im zweiten Feld, der Förderung der Lesemotivation bzw. der Freude und des Interesses am Lesen, betonen die Autor/-innen die Bedeutung der Schule zur Sicherung der notwendigen Grundlagenkompetenzen beim Lesen. „Schulen, die hinsichtlich der Leseförderung als effektiv bezeichnet werden können, widmen in der Regel große Anteile des Unterrichts explizit der Leseerziehung ... Handlungsfeld der Leseerziehung ist dabei der Unterricht in allen Fächern – nicht nur der Deutschunterricht“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.133). Auch sollte die Vermittlung der Lesekompetenz als Basisqualifikation nicht auf die Grundschule beschränkt sein, sondern auf weiterführende Schulen und unterschiedliche Fächer ausgedehnt werden (ebd., S.134). Die Autor/-innen stellen zudem heraus, dass die Lesesozialisation schon vor dem Eintritt in die Schule stattfindet und entsprechende Interventionen daher im Elementarbereich ansetzen sollten: „Dieser Aspekt der frühen Leseförderung kann dezidiert Gegenstand von vorschulischen Programmen sein. Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Förderung von Kindern aus Migrationsfamilien ... Die hier dargestellten Ergebnisse ... geben Anlass, über die Angemessenheit der Förderung von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als zweite Sprache erlernen, nachzudenken“ (ebd.).

Mathematische Grundbildung

Auch für die Mathematik werden didaktische Konsequenzen formuliert. „Will man mathematische Grundbildung fördern, so muss man den Schülerinnen und Schülern vermitteln, wie reale Situationen mathematisiert werden, wie auch innerhalb der Mathematik Modelle gebildet werden, wie man sodann innerhalb eines mathematischen Modells Schlussfolgerungen zieht und diese an der Realität überprüft“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.186). Das rein technische Einüben elementarer Grundbegriffe und Rechnungen soll demnach reduziert werden und dafür mehr inner- und außermathematische Vernetzungen, Denkaktivitäten und Eigenkonstruktionen der Schüler/-innen gefördert werden (ebd., S.186 f.). Auch hier wird auf verschiedene Modelle und Studien verwiesen. Neben den didaktischen Konsequenzen werden auch bildungspolitische Notwendigkeiten genannt: die Weiterentwicklung der Aufgabenkultur im Sinne anspruchsvoller offener Aufgaben, die Einführung einer neuen Unterrichtskultur auf der Basis kognitiv anregenden Unterrichts sowie die Veränderung der Aus- und Weiterbildung der Lehrer/-innen mit dem Ziel der besseren Kooperation im Kollegium (ebd., S.186.). „Die Stärke der PISA-Studie liegt ... in der sehr differenzierten Konzeptualisierung mathematischer Kompetenzen ... In Kombination mit anderen

Schulleistungsstudien wie etwa TIMSS ... ergeben sich konkrete Hinweise zur Verbesserung des Unterrichts“ (ebd., S.187).

Bei PISA 2003 stand die mathematische Kompetenz im Vordergrund. Differenziert nach Inhaltsbereichen ergeben sich bei den deutschen Schüler/-innen insbesondere im Bereich ‚Unsicherheit‘ Schwächen. „Im Hinblick auf die Bedeutung dieses Inhaltsbereichs ist stärkere unterrichtliche Berücksichtigung zu empfehlen“ (PISA-Konsortium Deutschland 2005, S.83). Die insgesamt eher positiven Ergebnisse schreiben die Autor/-innen den in den letzten Jahren eingeleiteten Veränderungsmaßnahmen zu. Die auf der anderen Seite sichtbaren Problembereiche sollen durch Förderung und Unterrichtsentwicklung behoben werden: „Insbesondere muss den Schülerinnen und Schülern im unteren Kompetenzbereich und den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besondere Aufmerksamkeit und Förderung zuteil werden, auch um die vergleichsweise hohen Kompetenzstreuungen in Deutschland zu reduzieren. Hier bieten sich Schwerpunktsetzungen in den laufenden Unterrichtsentwicklungsprogrammen an“ (ebd.).

Naturwissenschaftliche Grundbildung

Bei der Verbesserung der naturwissenschaftlichen Grundbildung steht für die Autor/-innen eine bildungspolitische Maßnahme an erster Stelle. Die Naturwissenschaften sollten in ein Fach zusammengefasst und dieses als Hauptfach unterrichtet werden (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.244). „Mit einem Hauptfach *Science* ist auch die Möglichkeit verbunden, durch einen durchgängigen Naturwissenschaftsunterricht über alle Jahrgangsstufen mehr prinzipielle Beachtung zu erhalten und kumulatives Lernen zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund sollte eine Verständigung erreicht werden, wie der Stellenwert und die Sichtbarkeit der Naturwissenschaften in deutschen Schulen erhöht werden kann“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Daneben sehen die Autor/-innen auch im didaktischen Bereich Notwendigkeit zur Verbesserung. Der Unterricht ist ihnen zufolge „noch zu wenig problem- und anwendungsorientiert angelegt“ (ebd.), das besondere Verständnis für Prozesse der Naturwissenschaften würde kaum vermittelt (ebd., S.245). „Nach wie vor gilt es, die in Deutschland erkennbare Neigung zum fragend-entwickelnden und fachsystematisch orientierten Unterricht zu überwinden“ (ebd.). Wie auch für die mathematische Grundbildung wird positiv auf das Modellprogramm der BLK ‚Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts‘ (SINUS) verwiesen, das auch Anregungen für die Curriculumentwicklung und Lehrerbildung geben soll (ebd.).

Auch in PISA 2006, das die Naturwissenschaften als Schwerpunkt untersucht, sprechen sich die Autor/-innen – mit Bezug auf Naturwissenschaftsdidaktiker/-innen, Lehrerfortbildungseinrichtungen und Ministerien – für SINUS und für einen frühen Beginn der Naturwissenschaften aus (PISA-Konsortium Deutschland 2007, S.101). Beim Thema des Interesses für Naturwissenschaften plädieren die Autor/-innen dafür, im Unterricht einen stärkeren Fokus auf das Wecken von

Interesse, hauptsächlich durch Anwendung und Modellierung, zu legen. So könnte eine Nachwuchssicherung für naturwissenschaftliche Berufe besser erreicht werden (ebd., S.123). Auch für die Forschung machen sie daher einen Vorschlag: „Aus diesen Gründen gilt es auch bei der Unterrichtsforschung verstärkt nach Unterrichtszugängen zu suchen, die sowohl die Entwicklung von Kompetenz als auch die von Interesse unterstützen“ (ebd.). Bei der Untersuchung der schulischen Rahmenbedingungen für die Naturwissenschaften bemängeln die Autor/-innen, dass berufsorientierende Maßnahmen weitgehend wirkungslos für die Kenntnisse der Schüler/-innen über naturwissenschaftliche Berufe sind (ebd., S.198). Angesichts des hohen Unterstützungsbedürfnisses der Schüler/-innen bei der Berufswahl „kann dieses Ergebnis nicht zufrieden stellen“ (ebd., S.199). Bei einem weiteren Schwerpunkt von PISA 2006, der Vertrautheit mit dem Computer, weisen die Autor/-innen auf die nicht ausreichenden Computerkenntnisse der Schüler/-innen für berufliche Anforderungen hin. Da die Schüler/-innen privat selten beruflich nutzbare Programme verwendeten und in der Schule dazu zu selten Lerngelegenheiten geschaffen würden, „scheint im Hinblick auf eine ausreichende Computerbildung aller Schülerinnen und Schüler die Vermittlung computerbezogener Kenntnisse durch die Schule unverzichtbar zu sein“ (ebd., S.301).

Bedingende Faktoren des Lernens

Nicht nur bezüglich der Kompetenzen ziehen die Autor/-innen Schlussfolgerungen, sondern auch bezüglich spezieller Problematiken wie den Geschlechterunterschieden in Basiskompetenzen. Um dem Rückstand der Jungen beim Lesen und den Rückstand der Mädchen in der Mathematik und den Naturwissenschaften auszugleichen, schlagen die Autor/-innen wiederum sowohl didaktische als auch bildungspolitische Maßnahmen vor. „Die Ergebnisse ... weisen darauf hin, dass Bemühungen um einen Ausgleich von Benachteiligungen der Jungen im Lesen insbesondere an der Lesemotivation und an den Leseaktivitäten ansetzen müssen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.266). Zudem solle die Fähigkeit gefördert werden, Textinhalte mit vorhandenen Wissensbeständen zu verknüpfen (ebd., S.268). „In diesem Zusammenhang sei jedoch nochmals betont, dass eine gezielte Förderung im Bereich Lesen diagnostische Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte voraussetzt. Die ... dargestellten Befunde weisen darauf hin, dass möglicherweise auch in dieser Hinsicht verstärkte Bemühungen angezeigt sind“ (ebd., S.267). Zur Förderung der Mädchen in den Naturwissenschaften schlagen die Autor/-innen neben einer generellen Steigerung des Interesses auch die besondere Förderung in Teilbereichen wie der Entwicklung räumlichen Vorstellungsvermögens vor (ebd.).

Eine weitere Problematik bezieht sich auf das selbstregulierte Lernen. Die Autor/-innen weisen auf die Bedeutung der Kenntnis effektiver Lernstrategien hin, die einen wesentlichen Einfluss beispielsweise auf die Lesekompetenz haben. „Die Ergebnisse zeigen ..., dass eine Förderung einzelner Komponenten selbstregulierten Lernens durchaus vielversprechend ist. Diese sollte neben dem Strate-

gewissen auch die Prozesse der Zielsetzung und Sicherung der Zielerreichung sowie die situative Angemessenheit der von Schülerinnen und Schülern eingesetzten Strategien berücksichtigen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.297). Auch zum Thema Kooperation und Kommunikation führen die Autor/-innen Schlussfolgerungen an. Zwar gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Schulen bezüglich deren Wirkung auf diesen Bereich, dennoch könnten Schulen das Potential zur Entwicklung sozialer Kompetenzen weiter ausbauen. Hierfür wären „umfassende Programme notwendig, in denen soziale Erfahrungsräume systematisch erweitert und explizit formulierte Lernziele im sozialen Bereich planvoll gefördert werden. Bemühungen in diese Richtung wären am ehesten innerhalb eines Ganztagsbetriebs, mit den damit verbundenen Möglichkeiten für außercurriculare Aktivitäten zu realisieren“ (ebd., S.321). Die Autor/-innen sprechen sich an dieser Stelle für die Einrichtung von Ganztagschulen aus.

Ein gerade in traditionell CDU-regierten Ländern brisantes Thema ist die Frage des gegliederten Schulsystems. Hierzu beziehen die Autor/-innen in der Studie unter der Überschrift „Die Reproduktion herkunftsbedingter Ungleichheiten im Schulsystem“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.351) nicht explizit Stellung. Im Kapitel beschränken sie sich vielmehr auf die Präsentation der Daten sowie der Zusammenfassung vergleichbarer Studien. Als Gründe für den starken Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und der besuchten Schulart bzw. den gemessenen Kompetenzen werden das unterschiedliche Entscheidungsverhalten der Familien verschiedener sozialer Schichten (ebd., S.354) sowie die unterschiedliche Förderung in den einzelnen Bildungsgängen (ebd., S.359 f.) angegeben. Die präsentierten Daten verweisen auch nicht auf einen eventuellen Vorteil der Gesamtschule gegenüber differenzierten Schularten mit Blick auf die angestrebte Entkopplung von sozialer Herkunft und Leistung. „Die Kovariation von sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen ist an Gesamtschulen weitaus enger, als dies an anderen Schulformen der Fall ist“ (ebd., S.371). Mit anderen Worten: Schüler/-innen unterer sozialer Herkunft haben an der Gesamtschule schlechtere Chancen auf gute Leistungen als an anderen Schulformen. Die Autor/-innen bewerten die Daten im genannten Kapitel zwar nicht, jedoch an anderer Stelle, bei der es um „Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus“ (ebd., S.454) und die Überlappung von Leistungsverteilungen geht: „Eine Antwort darauf ist weniger die Hoffnung auf eine Erhöhung der Durchlässigkeit der Schulformen als vielmehr das Offenhalten der Abschlüsse im System“ (ebd., S.455). Implizit weisen die Autor/-innen damit auf die Notwendigkeit hin, Schüler/-innen niedriger Bildungsgänge höherwertige Abschlüsse zu ermöglichen.

Als bedeutendste Problematik wird in der Studie der Einfluss des familiären Hintergrunds der Schüler/-innen auf deren Kompetenzleistungen erörtert. „Deutschland gehört zu den Staaten, in denen die potentielle Risikogruppe schwacher und extrem schwacher Leser relativ groß ist. ... Als Risikofaktoren, die die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe erhöhen, erweisen sich niedrige Sozialschicht, niedriges Bildungsniveau und Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie sowie männliches Geschlecht. ... Insgesamt weisen die Be-

funde darauf hin, dass in Deutschland die gezielte und frühzeitige Identifikation und Förderung von schwachen Lesern zu einer erheblichen Verkleinerung der potentiellen Risikogruppe am Ende der Vollzeitschulpflicht führen könnten“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.401). An anderer Stelle wird expliziert, dass die nicht ausreichende Beherrschung der Verkehrs- bzw. Testsprache die Testergebnisse wesentlich negativ beeinflusst. Verglichen mit den anderen beiden Faktoren hat der Migrationshintergrund von Schüler/-innen die größte Effektstärke, wesentlich größer auch als beispielsweise schulsystemische oder schulorganisatorische Faktoren²⁴ (ebd., S.394 ff.; vgl. Borsche (Web): PISA-Studie; Hagemeister 2006, S.267 ff.). Es werden auch in diesem Bereich konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Situation in Deutschland gemacht: „Diese Ergebnisse legen es nahe, die norwegischen oder schwedischen Unterstützungsprogramme für Zuwanderer genau zu studieren“ (ebd., S.397).

Kritik am gegliederten Schulsystem

Während die Autor/-innen des deutschen PISA-Konsortiums die Schlussfolgerungen in den Studien eher vorsichtig formulieren und zumeist als Anregung präsentieren, fällt ein PISA-Verantwortlicher immer wieder durch deutliche Wertungen auf. Andreas Schleicher, Mitarbeiter des OECD-Sekretariats in Paris und dort für die Koordination von PISA und die internationale Zusammenarbeit der teilnehmenden Länder verantwortlich (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.61), ist für Deutschland eigentlich nicht mehr zuständig als für andere Länder, äußert sich jedoch als führender deutscher Fachmann häufiger zur Interpretation der Ergebnisse der Studie als andere PISA-Verantwortliche. Sein Hauptkritikpunkt am deutschen Bildungswesen ist das gegliederte Schulsystem, das für ihn ein veraltetes Modell darstellt. „Wenn wir die Kinder des 21. Jahrhunderts von Lehrern mit einem Ausbildungsstand des 20. Jahrhunderts in einem Schulsystem unterrichten lassen, das im 19. Jahrhundert konzipiert wurde und sich seitdem nur graduell verändert hat, dann kann das so nicht funktionieren ... In weiteren 10 Jahren wird sicher auch der Letzte begriffen haben, dass das dreigliedrige Schulsystem einer längst vergangenen Zeit angehört und keine Zukunft mehr hat“ (Schleicher/Clemens-Smicek 2006). Schleicher ist überzeugt, dass nur die Abschaffung des gegliederten Schulsystems die Bildungserfolge und die Chancengleichheit deutscher Schüler/-innen verbessern kann. „The institutional structure of the German system has remained unchanged, and as far as this structure relates to the impact which social background has on student performance, its impact of student access to higher education will remain unchanged. There are two ways to address this, one is to postpone selection, as has been done in most other countries, the other is to open access to higher education to students from vocational oriented

²⁴ Wenn PISA als ‚Beweis‘ verfehlter Politik angeführt werden soll, so muss demnach die Studie weniger als Indiz für verfehlte Bildungspolitik sondern vielmehr für verfehlte Integrationspolitik gesehen werden.

school tracks, which some states in Germany have begun to do” (Schleicher/OECD 2007).

Mit seinen deutlichen Meinungsäußerungen stößt Schleicher auf die Gegenwehr vieler Politiker/-innen. Im November 2007 hatte eine spanische Zeitung die Ergebnisse von PISA 2006 einige Tage vor der Sperrfrist veröffentlicht. Diesen war zu entnehmen, dass die deutschen Schüler/-innen 2006 besser abgeschnitten hatten. Wiederum vor der Sperrfrist kommentierte Schleicher die Ergebnisse und verwies darauf, dass die scheinbare Verbesserung in den Naturwissenschaften lediglich auf ein unterschiedliches Testverfahren zurückzuführen sei (Süddeutsche Zeitung 2007). Sowohl Politiker/-innen als auch Verbände zeigten sich darauf empört zum einen über die Missachtung der Sperrfrist, zum anderen über die Relativierung der Verbesserungen (ebd.). „Nicht nur die konservativen Minister schütteln nun über Schleicher den Kopf. Auch so mancher SPD-Politiker wundert sich, will aber Schleicher, der gute Kontakte zur Lehrgewerkschaft GEW pflegt und mit seinem Eintreten für ein integriertes Schulsystem genehme Positionen vertritt, nicht unbedingt in den Rücken fallen“ (Schultz 2007). Als Konsequenz wurde unter anderem der Rücktritt Schleichers von seinen Aufgaben bei der OECD gefordert und die weitere Teilnahme an PISA in Frage gestellt (ebd.).

Auch die Uneinigkeit Schleichers bzw. der OECD einerseits mit den deutschen PISA-Forschern andererseits bezüglich der Vergleichbarkeit der Naturwissenschafts-Ergebnisse von 2000 und 2003 mit denen von 2006 tragen zur Verwirrung und Verärgerung bei (Schultz 2007). In der deutschen Studie wird die Möglichkeit zur Berechnung der Veränderung von 2000 und 2003 bis 2006 ausführlich erläutert und erklärt, dass „Trendaussagen für Deutschland möglich sind“ (PISA-Konsortium Deutschland 2007, S.98). Diesen zufolge haben sich die deutschen Schüler/-innen in den Naturwissenschaften zwischen 2003 und 2006 signifikant verbessert (ebd., S.99). Lediglich ein Vergleich dieser Verbesserung mit der anderer Länder sei nicht möglich (ebd., S.98). Von dieser Berechnung wiederum distanziert sich die OECD: „Wir haben zu dieser Trendanalyse immer deutlich gemacht, dass sie mit Vorsicht zu interpretieren ist“ (Von Meyer 2008). Die Standards der Berechnungen für die internationale Studie würden sich nicht mit denen der Berechnungen durch das deutsche PISA-Konsortium unter der Leitung des IPN decken, sodass unterschiedliche Ergebnisse und unterschiedliche Bewertungen zustande gekommen seien (ebd.). „Nationale Zusatzauswertungen zu PISA können durchaus sinnvoll sein, doch sollten die Autoren klarer kennzeichnen, in welcher Beziehung diese Arbeiten zur internationalen Vergleichsstudie stehen“ (ebd.).

2.4 Zusammenfassung: Katalysator

Leitend für das Kapitel ‚Katalysator‘ waren die Fragen, welches Bildungsverständnis hinter PISA steht und welche bildungspolitischen Implikationen durch PISA transportiert werden. Die PISA-Studie – wie auch zahlreiche weitere Leis-

tungsvergleichsstudien und die Studie ‚Bildung auf einen Blick‘ (EaG) – hat ein dezidiertes Bildungsverständnis, das normativ ist, auf dem Prinzip der Kompetenzen aufbaut und eine funktionalistische Orientierung hat. In diesen Punkten stimmt das Bildungsverständnis in großen Teilen mit den festgestellten Dimensionen des neuen Wertewandels, der Adaptivität, Relativität und Funktionalität, überein.

Adaptivität

PISA wurde von der OECD konzipiert, ist also aus einem ökonomischen Konzept heraus entstanden. Vor diesem Hintergrund ist beispielsweise leicht verständlich, warum sich das Bildungsverständnis von PISA so deutlich auf verwertbare Kompetenzen konzentriert. PISA setzt in mehrerlei Hinsicht auf Adaptivität. Zum einen wird überprüft, inwieweit sich die Schüler/-innen Kompetenzen angeeignet haben, die eine gesellschaftliche Partizipation ermöglichen. Dies weist auch auf die Idee des ‚lebenslangen Lernens‘ hin, das PISA verwendet, und das eine ständige Anpassung des Individuums an die sich verändernde Arbeitswelt impliziert. Zum zweiten werden – vor allem durch EaG – die Bildungssysteme auf ihre Passung zum internationalen Wirtschaftssystem hin überprüft. Und drittens ist PISA normativ, es passt sein Instrumentarium also nicht – wie beispielsweise noch TIMSS – an die Curricula der Länder an, sondern gibt selbst Benchmarks vor und erwartet damit implizit, dass sich die Bildungssysteme der Länder an diese Benchmarks anpassen. Dafür spricht auch, dass die PISA-Autor/-innen sowohl im Bereich der Bildungspolitik als auch für die Didaktik deutliche Vorschläge zur Veränderung des Bildungswesens machen, letztlich mit dem Ziel, bei den PISA-Untersuchungen besser abzuschneiden, also die Benchmarks besser zu erfüllen.

Relativität

PISA will nicht primär Wissen testen. Es überprüft Kompetenzen anhand verschiedener Grundlagen. Die Kompetenzen ermöglichen den Schüler/-innen, sich an unterschiedlichste Herausforderungen anzupassen und in unterschiedlichsten Zusammenhängen flexibel Problemlösungen zu erarbeiten. Die durch PISA präsentierten Benchmarks beziehen sich ebenfalls auf die Kompetenzen und geben Kompetenzstufen an, die von den Schüler/-innen im Alter von 15 Jahren erreicht werden sollten. PISA muss, um international vergleichbare Tests durchführen zu können, Aufgaben verwenden, die möglichst frei von kulturellen Inhalten sind, da diese sonst Vor- oder Nachteile für bestimmte Schülergruppen mit sich bringen würden. Bei PISA steht die Bedeutung des Inhalts gegenüber dem der Kompetenzen zurück.

Funktionalität

Im Bildungsverständnis von PISA ist die funktionalistische Orientierung zentral. Die durch PISA proklamierten Basiskompetenzen werden als Instrumente bzw. Kulturwerkzeuge gesehen, mit deren Hilfe Alltagssituationen und berufliche Anforderungen gemeistert werden können. An dieser Stelle muss jedoch insbesondere deutlich gemacht werden, dass bei PISA dieser funktionale Teil der Bildung, der durch das Konzept der Kompetenzen, Literacy und Grundbildung charakterisiert wird, deutlich abgegrenzt zur Allgemeinbildung gesehen wird. Die PISA-Autor/-innen behaupten also gerade nicht, dass PISA das Ganze der Bildung abdeckt oder mit Bildung gleichgesetzt werden kann, sondern dass die durch PISA getesteten Kompetenzen nur einen Teil der Schulbildung ausmachen. Umgekehrt leiten die Autor/-innen aber auch Konsequenzen für den durch PISA getesteten Leistungsbereich in der Schule ab und fordern damit eine Verbesserung der Funktion von Schule in diesem Bereich.

Gerade diese von den Autor/-innen von PISA geforderten Konsequenzen bilden auch die Grundlage für die bildungspolitischen Implikationen von PISA. Die Forderungen beziehen sich sowohl auf didaktische als auch auf strukturelle Maßnahmen und umfassen die stärkere Vermittlung von Lese- und Lernstrategien, die Verbesserung der diagnostischen Kompetenz der Lehrenden, die Fokusverschiebung im Fach Mathematik hin zur Vernetzung und Modellierung, die Einführung eines Hauptfachs ‚Science‘ und eine stärkere Problem- und Anwendungsorientierung in den Naturwissenschaften sowie recht konkret die Anlehnung an das schwedische Unterstützungsprogramm für Zuwanderer. Zwar nehmen die Konsequenzen im Vergleich zu den statistischen Analysen einen eher geringen Raum in der Studie ein, dennoch sind diese unmissverständlich und scheinbar zwingend, sodass sie – gemeinsam mit den Forderungen der Interessengruppen – einen deutlichen Einfluss auf die Bildungspolitik haben können.

3 Kräfte: Interessen

PISA war in Deutschland an erster Stelle ein Medienereignis. In kaum einem anderen Land haben die Ergebnisse ein so starkes Medienecho hervorgerufen wie hierzulande. Durch die noch vor dem offiziellen Stichtag an die Medien gesickerten Ergebnisse erhielt die Studie zusätzlich die Aura eines Skandals. Selten wurde und wird Bildungspolitik so publik wie während der Bekanntmachung von PISA-Ergebnissen. Für die Medien selbst hat sich PISA als dankbarer Aufhänger für zahlreiche Formate erwiesen. Interessanter ist jedoch, wie stark die bildungsaffinen Interessengruppen die verstärkte Medienaufmerksamkeit nutzen, um ihre eigenen Standpunkte und Programme zu lancieren. Es ist zu vermuten, dass die Bildungspolitik, die nach der ersten Veröffentlichung von PISA 2000 massiv unter Handlungsdruck stand, gerade den starken Interessengruppen – also insbesondere den gut aufgestellten Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden – Gehör geschenkt hat. Leitende Fragen für das Kapitel ‚Kräfte‘ sind daher, welche Positionen durch die Interessengruppen vertreten wurden, wie kritisch oder eher verstärkend die Interessengruppen mit den PISA-Ergebnissen umgegangen sind und ob durch einen großen Teil eher verstärkender Positionierungen die impliziten Forderungen der PISA-Autor/-innen unterstützt wurden.

3.1 Rolle und Position der Medien

Eine wesentliche Rolle bei der Vermittlung und Publikmachung sowohl der Ergebnisse der PISA-Studien als auch der Meinung der verschiedenen Interessengruppen spielte die mediale Berichterstattung. Bevor die ersten offiziellen Ergebnisse den Verantwortlichen in der Bildungspolitik zur Verfügung standen oder gar die Studie veröffentlicht wurde, sickerten erste Informationen zu Rangfolgen und dem Abschneiden der deutschen Schüler/-innen über die Presse in die Öffentlichkeit. Und noch bevor die Studie, deren Konzeption, Methoden und Ergebnisse von deutschen Bildungsinstitutionen wie Hochschulen oder Instituten wissenschaftlich ausgewertet und diese Bewertungen an die Bildungspolitik weitergeleitet werden konnten, sahen sich die Verantwortlichen mit Urteilen und Forderungen konfrontiert. „Es ist daher anzunehmen, dass die öffentliche Reaktion sich auf Darstellung in den Medien, nicht auf die Studie selbst, bezieht“ (Oelkers 2003, S.104). Dies trifft sicher auch zu großen Teilen auf die Reaktionen der Bildungspolitik zu.

3.1.1 Medien und Politik

An der Schnittstelle zwischen Medien- und Politikwissenschaft wird die Beziehung der Systeme Politik und Medien untersucht sowie ihre gegenseitige Beeinflussung und Ausrichtung aufeinander (z.B. Göhler u.a. 2007; Delhaes 2002;

Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 2006). Dabei steht die Feststellung im Vordergrund, dass die Medien im politischen System eine immer bedeutendere Rolle spielen. Umgekehrt wird Kommunikation und mediale Öffentlichkeit für das Funktionieren des politischen Systems immer wichtiger (Delhaes 2002, S.13; Göhler/Schmalz-Jacobsen/Walther 2007, S.17). „Politik bedarf in Demokratien der öffentlichen Begründung; nur so sichert sie ihre Legitimation. Dies geschieht zu einem erheblichen Teil über die Medien“ (Delhaes 2002, S.13). Gerade das Phänomen der ‚Massenkommunikation‘, das seit den 1960er Jahren genauer untersucht wird, fasst die Regeln der modernen Kommunikation zusammen. Dabei werden Informationen und Aussagen über eine geringe Anzahl professioneller Kommunikatoren, also Journalisten, gefiltert und vereinfacht und so an eine große Anzahl von Empfängern weitergegeben (ebd., S.15). Trotz der Ausweitung des Internets und der damit verbundenen Möglichkeit zur Individualisierung der Information nehmen die Journalisten weiterhin über das ‚Agenda-Setting‘ ihre ‚Gatekeeper-Funktion‘ wahr und prägen die öffentliche Meinung (Göhler/Schmalz-Jacobsen/Walther 2007, S.17 f.). Wenn also in einer Informationsgesellschaft von öffentlicher Meinung gesprochen wird, muss diese zwangsläufig als „medienerzeugte Öffentlichkeit“ (ebd., S.17) verstanden werden.

Im Bereich der Bildungspolitik wurde dies selten so deutlich wie nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse. Wie stark sich die Bildungspolitik durch die Schlagzeilen in den Medien unter Druck setzen ließ, zeigt sich auch daran, wie schnell diese reagierte und ‚Sofort-Maßnahmen‘ beschloss und in Form von Pressemitteilungen veröffentlichte. So erschienen beispielsweise von der KMK am Tag der offiziellen Präsentation der PISA-Ergebnisse (04.12.2001) sowie in den folgenden Tagen Pressemitteilungen mit Titeln wie „Kultusministerkonferenz beschließt konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Bildung in Deutschland“ (KMK 2001(a)), „Schulisches Lernen muss stärker anwendungsorientiert sein. Praktische Umsetzung der Erkenntnisse aus der PISA-Studie hat höchste Priorität“ (KMK 2001(b)), oder „Kultusministerkonferenz erzielt Einigung mit Lehrerverbänden über Konsequenzen aus der PISA-Studie. Sieben Handlungsfelder stehen zunächst im Zentrum“ (KMK 2001(c)).

Diese starke Reaktivität kann durchaus kritisch betrachtet werden. Ingenkamp, der seit Jahrzehnten die Wechselwirkungen von Bildungspolitik und empirischer Bildungsforschung in Deutschland und international beobachtet, beklagt in einem prägnanten Artikel nicht nur die unkritische Haltung der Bildungspolitikern gegenüber den Ergebnissen von PISA, sondern auch die schlechte Berichterstattung durch die Bildungsjournalisten (Ingenkamp 2002). Er bezeichnet die Reaktion der Politiker und Journalisten als „die wahre PISA-Katastrophe“ (ebd., S.409). Viel zu selten würde von beiden Seiten daran gedacht, dass es schon lange vor PISA vergleichbare Untersuchungen gab, die zu den genau gleichen Ergebnissen geführt hatten. Er beklagt, wie wenig tiefgehend recherchiert, wie wenig investigativ berichtet würde und wie selten die Journalisten-Aussagen von Bildungspolitikern kritisch beleuchten würden (ebd., S.413). Er fragt: „wo waren in unseren Zeitungen die Berichte, in denen die Leser über die Ziele der Untersuchung, die Stich-

probe, die Aufgabenstellungen und die wichtigen Ergebnisse mit vergleichenden Hinweisen auf andere Untersuchungen informiert und auf Grenzen der Untersuchung hingewiesen wurden?“ (ebd., S.416).

Die betroffenen Experten scheinen dieses „Trauerspiel“ (Ingenkamp 2002, S.409) selbst zu bestätigen. Beim ‚Deutschen Fachjournalisten-Kongress‘ am 8. September 2006 in Berlin diskutierten Prof. Dr. Martin Baethge, Direktor des Soziologischen Forschungsinstituts an der Georg-August-Universität Göttingen, Prof. Dr. Gerhard de Haan, Leiter des Arbeitsbereichs Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung an der Freien Universität Berlin, Josef Kraus, Präsident des Deutschen Lehrerverbands und Dr. h.c. Uwe Schlicht, Bildungsjournalist beim Tagesspiegel, über die Herausforderungen der Berichterstattung im Bildungsbereich. Im Protokoll der Diskussion wird über die Berichterstattung im Bildungsbereich befunden: „Hier stand vor allem das Thema PISA-Studie im Mittelpunkt, die beim erstmaligen Erscheinen einen wahren Boom in der Berichterstattung erzeugt hatte. Der Grund liege darin, dass uns die negativen Erkenntnisse über den Bildungsstandard in Deutschland so unvorbereitet getroffen haben – [darin] waren sich die Diskutierenden einig. Gleichzeitig bemängelte man, die Berichterstattung sei zu oberflächlich gewesen, wofür man allerdings Verständnis haben müsse, da die PISA-Berichte mehrere hundert Seiten umfassen. Bildungsjournalismus ist also mit enormer Leseanstrengung verbunden“ (Deutscher Fachjournalisten-Verband 2006, S.1).

An dieser Stelle kann nicht geklärt werden, wodurch und durch wen das starke Agenda-Setting zugunsten der PISA-Studie ausgelöst wurde. Ebenso kann hier nicht eingehend analysiert werden, was ‚zuerst da‘ war, die starken Reaktionen der Interessengruppen oder die prominente Wiedergabe der Ergebnisse und der Reaktionen in den Medien. Des Weiteren bleibt offen, warum hauptsächlich in den deutschsprachigen Ländern die öffentlichen und medialen Reaktionen so voluminös ausgefallen sind²⁵. Sicher ist jedoch, dass die Art der Berichterstattung und die impliziten – und expliziten – Wertungen darin einen wesentlichen Einfluss auf die Reaktionen der Bildungspolitik und der daraus resultierenden Reformen hatten und haben.

3.1.2 Replizierende, reflektierende und rekurrierende Publikationen

Die Reaktionen der (nicht-wissenschaftlichen) Medien²⁶ nach der offiziellen Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000 am 04.12.2001 lassen sich grob in drei Kategorien einteilen: replizierende, reflektierende und rekurrierende. Die erste Welle der Reaktionen war vornehmlich replizierend und negativ, das heißt die Ergebnisse der Studie, vornehmlich das schlechte Abschneiden deutscher Schulen und Schüler/-innen in Form eines abgeschlagenen Rangplatzes in der

²⁵ Zur Spezifität der Reaktionen in Deutschland vgl. Weigel (2004, S.26 ff.; 116 f.).

²⁶ Da in dieser Arbeit keine empirische Analyse von Berichten über die Ergebnisse der PISA-Studien durchgeführt werden soll, werden nur beispielhafte Veröffentlichungen dargestellt.

internationalen Rankingliste, wurden dargestellt. Die am häufigsten veröffentlichten Grafiken in dieser Zeit waren sicher die Länderrankings in den drei Kompetenzen. Als verantwortlich an diesen Ergebnissen wurden das ‚veraltete‘ Bildungssystem und dessen Verantwortliche befunden. Die Schlagzeilen dieser Art von Reaktionen lauteten beispielsweise „Deutsche Schüler lesen und rechnen schlecht“ (Spoerr 2001, S.2), „Ohrfeige für Deutschlands Schulen“ (Die Welt 2001, S.1), „Lesen und Rechnen mangelhaft“ (Rubner 2001, S.2), „Deutsche Schulen blamieren sich mal wieder im internationalen Vergleich“ (Feuck 2001, S.1), „Sitzen geblieben. Wieder schockt eine Studie die deutschen Schulpolitiker“ (Kerstan 2001, S.1), „Miserables Zeugnis für überholtes Schulsystem“ (Süddeutsche Zeitung 2001, S.8) oder „Die Quittung für unser veraltetes Bildungssystem“ (Lehmann 2001, S.2).

Ähnliche Wellen wiederholten sich bei allen Veröffentlichungen von Folgestudien von PISA wie bei PISA-E oder Ergänzungsstudien, wobei die öffentliche / mediale Aufmerksamkeit nicht mehr so groß war wie 2001. Unterschieden werden kann bei diesen ‚Wellen der Entrüstung‘ noch zwischen Beiträgen, die sich allein auf die Länderrankings bezogen und aus diesen Länderrankings schlussfolgerten, dass das Schulsystem in Finnland das bessere sei, auf der einen Seite, und Beiträgen, die sich – zumindest ansatzweise – mit den Faktoren beschäftigen, die mit den Ergebnissen in (statistischem) Zusammenhang stehen, wie dem Migrationshintergrund oder der sozialen Schicht. Diese ‚tiefer gehenden‘ Ergebnisdarstellungen tauchten jedoch vermehrt erst bei der zweiten und dritten Veröffentlichungswelle (PISA 2000-E, PISA 2003-I) auf. Schwieriger sind Beiträge zusammenzufassen, die im weitesten Sinne als reflektierend oder ‚kritisch‘ bezeichnet werden können. Solche Beiträge bezogen sich häufig auf Pressemitteilungen oder Stellungnahmen von Verbänden, Gewerkschaften oder ähnlichen Interessensvertretungen bzw. von der Bildungspolitik selbst (s.u.). Außerhalb dieser ‚ideologisch‘ besetzten Bewertungen bezog sich die Kritik zum Teil auf die statistischen Methoden oder die Stichprobenauswahl (z.B. Deggerich 2002), auf den Sinn und Zweck solcher empirischer Untersuchungen im Bereich der Pädagogik (z.B. Schmoll 2004, S.1) und in seltenen Fällen auf die Frage nach dem zusätzlichen Erkenntnisgewinn im Vergleich zu vorangegangenen Leistungsvergleichsstudien (z.B. Liessmann 2004).

Zwischen diesem Schwarz und Weiß gab es auch Artikel, die sich differenzierter mit dem Thema auseinandersetzten, Pro und Contra sowie verschiedene Sichtweisen auf PISA zusammenfassten. Gerade Beiträgen, die vor der Veröffentlichung der Ergebnisse verfasst wurden, gelingt dies. In „Testen statt glauben“ (Kerstan 2000, S.37 f.) wird die Entwicklung von einer leistungs- und testaversen Haltung in der Bildungspolitik über die Ergebnisse von TIMSS hin zum Engagement Deutschlands in PISA dargelegt. „Lernen, einen Minister zu überzeugen“ (Witte 2000, S.5) hebt auf die Hintergrundvariablen wie den sozialen Hintergrund der Schüler/-innen ab, mit dem die Ergebnisse erklärt werden könnten. Viele der Artikel aus dieser Zeit erwähnen die TIMS-Studie und sehen sie als Wegbereiter für PISA. So wird beispielsweise Jochen Schweitzer, Vertreter der KMK im PI-

SA-Konsortium zitiert, der TIMSS als „Sputnik-Schock“ (Esser/Strobel 2000, S.98) des deutschen Bildungswesens bezeichnet, der die Entscheidung für PISA erst ermöglicht hat.

Die Aufregung um die PISA-Ergebnisse trieb auch wahre ‚Blüten‘. Gerade im Fernsehen, aber auch auf dem Büchermarkt entwickelten sich Formate, die als rekurrierend bezeichnet werden können, weil sie mit den eigentlichen Ergebnissen der Studien in keinem direkten Zusammenhang stehen, sondern das allgegenwärtige Schlagwort ‚PISA‘ lediglich als ‚Aufhänger‘ verwenden. ‚Das Erste‘ (WDR) strahlte eine Reihe von PISA-Sendungen aus, die bekannten Quizshows nachempfunden waren. So beispielsweise „PISA – Der Ländertest. Wie dumm ist Deutschland wirklich?“ (25.10.2003), den 8 Millionen Zuschauer verfolgten, „PISA – Der Ländertest. Die Revanche“ (13. März 2004), weitere Ausgaben von „PISA – Der Ländertest“ (02.04., 23.07., 10.09.2005), „PISA – Der Geschlechterkampf“ (16.10.2004), „PISA – Der große Nationentest“ (14.10.2006), der immerhin noch 5,3 Millionen Zuschauer erreichte und „PISA – der große Urlaubstest“ (18.08.2007) mit (deutschsprachigen) Kandidaten aus den 10 beliebtesten Urlaubsländern Deutschlands. Passend zu den Sendungen gibt es online „Fit für PISA?! Der große PISA-Trainer“ (online seit 01.09.2002; Wissen.de (Web): Fit für PISA?!) und als Buch den „PISA-Test mit Jörg Pilawa“ (Kern/Klarmeyer 2006).

Neben eher harmlosen Büchern mit Rätselheft-Charakter wie „Das grosse PISA-Training für Erwachsene. Intelligentes Wissen testen, fördern und optimal anwenden“ (Gomoluch 2003) oder „PISA Schnellkurs für Erwachsene. 600 x Powertraining für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis“ (Breitsameter u.a. 2004), gibt es jedoch auch Angebote, die gerade Eltern suggerieren, dass sie ihre Kinder für PISA und damit für Schule und Leben fit machen müssen: „Wann ist mein Kind PISA-fit?“ (Meyer 2002) oder „Das neue wissen.de Lexikon. Mit PISA- Trainer“ (Wissen.de 2004), das wie folgt beworben wird: „Mit dem neuen 64-seitigen PISA-Anhang mit Multiple-Choice-Individualtrainer ... können sich insbesondere Schüler für steigende schulische Anforderungen fit machen“ (Amazon (Web): Das neue wissen.de Lexikon). Die Begriffe PISA und der PISA-Schock sind so populär, dass sie selbst losgelöst vom eigentlichen Zusammenhang verwendet werden. So wird beispielsweise in einem Artikel, in dem es um die dramatisch abnehmende Fähigkeit von Kindern zum Singen geht, darauf in der Überschrift rekurriert: „Das Volk verstummt. Groß wie der Pisa-Schock: Deutsche Kinder singen nicht mehr“ (Klößner 2005, S.33).

Seit der Veröffentlichung von PISA 2003 steht mehr und mehr die Erkenntnis im Vordergrund, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund besser gefördert werden müssen und dass gerade bei ihnen Schwächen bestehen. Zwar wurde dies schon im ersten Printexemplar der Studie dargelegt, doch gerade in den ersten Jahren 2001 und 2002 standen strukturelle Themen wie Klassengrößen, das dreigliedrige Schulsystem, die Bezahlung der Lehrkräfte oder die vermeintlich veralteten Lehrpläne im Vordergrund. Vor allem die verschiedenen Interessengruppen propagierten solche Themen, doch nach und nach sickerte auch in der medialen

Berichterstattung die Erkenntnis durch, dass diese behaupteten Gründe für das ‚Scheitern‘ deutscher Schüler/-innen statistisch nicht nachweisbar sind, d.h. sich statistisch nicht auf die Kompetenzleistungen auswirken. Seitdem wird auch vermehrt auf die tatsächlichen Faktoren der PISA-Ergebnisse eingegangen, die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund der Schüler/-innen, sowie auf die Erkenntnis, dass durch die Förderung dieser benachteiligten Schüler/-innen, vor allem durch eine so früh wie möglich einsetzende Sprachförderung, der allgemeine Leistungsstand angehoben und die Heterogenität der Ergebnisse verringert werden kann (z.B. Richter 2003, S.23; Peter 2003, S.4; Zwick 2004, S.18; Dudek 2004, S.7).

3.2 Positionen der Interessengruppen

Die meisten bildungsbezogenen Interessengruppen²⁷, die sich nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse durch die Presse zu Wort meldeten, haben PISA für ihre Lobbyarbeit genutzt. Aufgrund der thematischen und inhaltlichen Breite der Studie fanden viele Interessengruppen ihre Ansichten bestätigt und verwandten die Ergebnisse fortan als Beweise für die Richtigkeit ihrer bisweilen seit Jahrzehnten vertretenen Forderungen an die Bildungspolitik. Dabei können in diesem Fall insbesondere drei unterschiedliche Gruppen bestimmt werden, die jeweils sehr unterschiedliche Standpunkte vertreten: (1.) die Vertreter der im Schulprozess direkt Beteiligten, also der Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Eltern; (2.) die Vertreter der ‚Abnehmer‘ von Schulbildung, also Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Hochschulen; sowie (3.) die Träger nicht-staatlicher Bildungsinstitutionen, also Kirchen, soziale und karitative Einrichtungen. Einig waren und sind sich die Interessengruppen vor allem darin, dass schnell etwas passieren müsse und dass die Bildungspolitik schon lange wichtige Reformen versäumt habe. Die Lehrerverbände sind sich darüber hinaus in ihrer Forderung nach Erhöhung der Mittel und nach mehr Besonnenheit in Bezug auf die Reaktionen und Reformen nach PISA einig.

3.2.1 Lehrer-, Schüler- und Elternverbände

Die Lehrer/-innen werden in Deutschland und in den Ländern durch verschiedene Verbände und Gewerkschaften vertreten. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW; auch: Allgemeiner Deutscher Lehrer- und Lehrerinnen-Verband) versteht sich als Gesamtverband der Lehrer/-innen und Erzieher/-innen und gehört als Gewerkschaft zum Deutschen Gewerkschaftsbund (GEW 2006(a), S.5). Der inhaltliche Schwerpunkt der GEW liegt auf der Chancengleichheit. Sie tritt für die Verbesserung der Möglichkeiten von Kindern aus einkommensschwachen Familien ein, um den Einfluss des sozialen Hintergrunds auf die Bildungs-

²⁷ Aus der Vielzahl der Interessengruppen können hier nur die Reaktionen der größten Vertreter beispielhaft dargestellt werden.

chancen zu verringern (GEW 2007, S.2). So stellt auch die ‚Zwischenbilanz‘ der GEW zu den Veränderungen nach PISA diese Frage in den Mittelpunkt (GEW 2004). Zwar sei die „Umsteuerung des Schulwesens auf Ergebnis orientierte Steuerung ein Weg zur Verbesserung der Leistung“, aber die Benachteiligung von Kindern aus sozial schwachen Familien sei mit einem Tabu belegt bzw. nur durch wenig vernetzte Einzelmaßnahmen behandelt worden (ebd., S.2). Die GEW bemängelt insbesondere die schlechte finanzielle und personelle Ausstattung der Schulen und dass auf dieser Basis keine wirklichen Veränderungen erzielt werden könnten (ebd., S.4). Darüber hinaus fordert die GEW von der Bildungspolitik schnell wirksame Lösungen zur Erhöhung des Anteils der Abiturient/-innen und Hochschulabsolvent/-innen, zur Gleichberechtigung und zur Professionalisierung der Lehrertätigkeit (ebd., S.6). Die GEW mahnt aber auch an, dass alle Aktivitäten und Maßnahmen von einer integrativen und fördernden „Philosophie“ (ebd.) getragen werden müssten, weil sie sonst keine gemeinsame Wirkung erzielen könnten. Ebenso beklagt die GEW, dass zahlreiche Maßnahmen mit dem Hinweis auf PISA gerechtfertigt würden, obwohl die Zusammenhänge nicht belegbar seien oder sogar diesen entgegenstünden (ebd., S.7). Insbesondere aber beklagt die GEW, dass bisher die Bedürfnisse und die Belastung der Lehrer/-innen kein Gehör gefunden hätten und dass die Motivation und Einbeziehung dieser eine große Rolle beim Erfolg der Maßnahmen spielen würden (ebd.).

Der Deutsche Lehrerverband (DL) gehört nicht dem Deutschen Gewerkschaftsbund an und ist der Dachverband des Deutschen Philologenverbands (Gymnasiallehrer/-innen), des Verbands Deutscher Realschullehrer, des Bundesverbands der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen sowie des Bundesverbands der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (DL (Web): Wir stellen uns vor). Im Gegensatz zur GEW verteidigt der DL das vielfältig gegliederte Schulsystem, da nur so eine individuelle Bildung möglich sei (ebd.). Insgesamt nimmt der DL mit seinem Präsidenten Josef Kraus eine eher kritische Haltung gegenüber den PISA-Studien sowie EaG ein. Der DL verweist beispielsweise darauf, dass die Kernaussagen der PISA-Studie nicht neu sind, aber bisher nur als „Larmoyanz“ (DL 2001) der deutschen Lehrer/-innen abgetan wurden. Der DL nimmt die gesamte Gesellschaft in die Pflicht, wenn es um die Verbesserung der Bedingungen und Leistungen deutscher Schulen und Schüler/-innen geht und verweist auf die Erziehungspflicht der Eltern, die nicht auf die Schule übertragen werden könne. PISA sei demnach weniger ein Attest für die Schulen, sondern vielmehr ein „Attest für die ganze Nation und deren Bildungsgesellschaft“ (ebd.). Der DL wendet sich gegen die Freigabe der Fächer, der Inhalte und der Notengebung und spricht sich für verpflichtende Kerninhalte und die Stärkung des Faches Deutsch aus. Strukturell bemängelt der DL die schlechte finanzielle Ausstattung der Schulen und weist auf das Problem des bevorstehenden Lehrermangels hin (DL 2002(a)). Der DL wendet sich aber gegen die Ansicht, allein mit strukturellen Maßnahmen – wie der Erhöhung der Studierendenquote – etwas verändern zu können: „Mit planwirtschaftlichem Quotendenken verbessert man keine Qualität“ (ebd.). Die Qualitätsentwicklung durch Evaluation dürfe nicht überschätzt werden (DL 2002(b)), vielmehr fordert der DL eine Ver-

bindlichkeit in den Bildungszielen und Bildungsinhalten (DL 2002(c)). Schließlich stellt er fest: „Bildung ist weit mehr als PISA“ (Kraus (Web): Bildung) und verweist auf den wichtigen Anteil der Kultur an der Bildung.

Der Verband Bildung und Erziehung (VBE) ist der Zusammenschluss der entsprechenden Landesverbände in Deutschland (VBE (Web): Satzung). Er ist eine Gewerkschaft für Lehrer/-innen, Erzieher/-innen, Lehramtsanwärter/-innen und Studierende und ist Mitglied des Deutschen Beamtenbundes (VBE BW (Web): Über). Der VBE positioniert sich klar für ein ganzheitliches und humanistisches Bildungsverständnis: „Er tritt ein für ein ganzheitliches Bildungs- und Erziehungsverständnis, das den Menschen nicht auf seinen gesellschaftlichen Verwertungsnutzen reduziert“ (VBE (Web): Rahmenprogramm). Auch der VBE beklagt in erster Linie die schlechte finanzielle und personelle Ausstattung der Schulen, die durch eine Reformverschleppung verschuldet, (VBE 2001(a)) sowie die „Hatz auf Lehrer“ (VBE 2001(b)), die nach PISA wieder aufgeflammt sei. Der VBE fordert eine stärkere Werte-Orientierung durch die Schule, die Betonung des sozialen Lernens sowie die Förderung von Schwachen (VBE 2001(c)).

Die Interessen der Eltern in Bezug auf Erziehung und Bildung ihrer Kinder vertreten im Bund und in den Ländern Elternverbände, die diese gegenüber der Bildungspolitik artikulieren. Der Bundeselternrat (BER) ist die Arbeitsgemeinschaft der entsprechenden Landeselternvertretungen der Länder und setzt sich für alle Fragen der Eltern im Schulwesen, in der Jugendpflege und im Jugendschutz ein (BER 2002, S.2). Der Landeselternbeirat Baden-Württemberg (LEB BW) ist ein offizielles Beratungsgremium des Kultusministeriums Baden-Württemberg in allgemeinen Fragen des Erziehungs- und Unterrichtswesens (LEB BW (Web): Aufgaben). Weder der BER noch der LEB BW haben ein Hauptthema, das sie gegenüber der Bildungspolitik vertreten, vielmehr reagieren sie auf die Themen der Tagespolitik einzeln. In einer Stellungnahme des LEB BW zu PISA 2000 (LEB BW 2002) folgt dieser zu weiten Teilen den zahlreichen Forderungen, die aus der Studie selbst zu entnehmen sind, so zum Beispiel Unabhängigkeit der Bildungschancen vom Elternhaus, Strategien des Lernen Lernens, selbstgesteuertes Lernen, Nachhaltigkeit des Lernens und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In einigen Punkten gehen die Forderungen etwas über die expliziten Aussagen der Studie hinaus: stärkere Binnendifferenzierung, exemplarisches Lernen und Übertragung des Gelernten sowie bessere Diagnosefähigkeit der Lehrer/-innen (ebd., S.2). Weiterhin stellt der LEB BW das strukturierte Schulsystem in Frage, den frühen Übergang in weiterführende Schulen sowie Klassenwiederholungen (ebd., S.2 ff.) und fordert ein Qualitätssicherungs- und Evaluationssystem (ebd., S.4 f.).

Die Interessen der Schüler/-innen vertritt die Bundesschülerkonferenz (BSK) bzw. im Land Baden-Württemberg der Landesschülerbeirat Baden-Württemberg (LSBR BW). Beide folgen – noch stärker als die Elternvertretungen – den impliziten Appellen von EaG und PISA bzw. den Schlussfolgerungen ihrer Autor/-innen in weiten Teilen. So fordert die BSK beispielsweise den Ausbau der Kinderbetreuung und einen stärkeren Fokus auf Lernen im Elementarbereich, eine

Verlängerung der Grundschulzeit, die bessere Förderung von Hauptschüler/-innen und schwachen Schüler/-innen sowie die Verbesserung des quantitativen Lehrer-Schüler-Verhältnisses (BSK (Web): Wie geht es weiter). Sehr ähnlich reagiert der LSBR BW auf die Veröffentlichung von EaG. Danach fordert er beispielsweise ein besseres Betreuungsverhältnis von Erzieher/-innen und Kindern im Elementarbereich, ganztägige Kinderbetreuung, bessere Ausbildung der Erzieher/-innen, Erhöhung der Finanzmittel für den Primarbereich, Verlängerung der Grundschulzeit, bessere Sprachförderung in der Hauptschule und keine Studiengebühren (LSBR (o.w.A.): Folgerungen).

3.2.2 Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Hochschulen

Nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse übten vor allem die Arbeitgeber starken Druck auf die Bildungspolitik aus, da sie sich als ‚die‘ Abnehmer von Schulbildung sehen. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) drückt ihre Besorgnis über die Notwendigkeit schnellster Reformen denn auch deutlich aus: Es „ist zu befürchten, dass sich die Kraft der Bildungsverantwortlichen wieder nur in der Analyse erschöpft. Ein Vorgehen nach dem Motto ‚Wenn ich nicht mehr weiter weiss, bilde ich einen Arbeitskreis‘ ist aber grob fahrlässig angesichts der zwanzig Prozent Analphabetentum, welches die PISA-Studie den Schülern in Deutschland bescheinigt“ (BDA 2002(a)). Die BDA hat eine ökonomisch geprägte Sichtweise auf Bildung: „Unsere Unternehmen brauchen ... dringend junge Menschen mit einer soliden Grundbildung“ (ebd.); „Brachliegende Begabungen kann sich eine Wettbewerbswirtschaft nicht leisten: Die Schule wird in der Wissensgesellschaft daher zu einem wirklichen Standortfaktor“ (BDA 2002(b)). Der Adressat der Forderungen ist die Bildungspolitik: „Die Politik ist aufgefordert, nun endlich Taten folgen zu lassen“ (BDA 2002(c)). Die BDA fordert zum einen allgemein stärkere Leistungsanreize und Leistungsbereitschaft (ebd.), zum anderen Maßnahmen wie präzise und hohe Bildungsstandards, eine Generalrevision der Lehrpläne und Lernziele, regelmäßige Tests, Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Bezahlung und intensive Fortbildung für Lehrer/-innen, Begabungsdagnostik und Bildungsberatung für die Schüler/-innen durch die Schule, Fördermaßnahmen für lernschwache Schüler/-innen, Integrationskonzepte für ausländische Jugendliche sowie Ganztagsangebote (BDA 2002(d)).

Auch für das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW), das sich als Dienstleister für die Wirtschaft versteht und eine marktwirtschaftliche Position vertritt (IW (Web): Selbstdarstellung), steht Bildung bzw. Qualifikation in Zusammenhang mit dem Wirtschaftswachstum (IW 2003). Der sich nicht verbessernde Qualifikationsstand der 1990er wirke sich negativ auf die Wirtschaftskraft aus. „Damit hat das Bildungssystem längst nicht so viele qualifizierte Menschen hervorgebracht, wie für eine florierende Volkswirtschaft erforderlich wären. Andernorts wurde diese Quelle des Wohlstands weitaus kräftiger angezapft“ (ebd.). Kennzeichen des IW ist der immer wieder aufgenommene Versuch, das BIP oder

Pro-Kopf-Wachstum als Variable der Qualifizierung zu fassen (so auch in IW 2003). Die Ergebnisse Deutschlands in PISA 2000 wertet das IW als „niederschmetternd“ (IW 2002, S.4), wobei es sich hauptsächlich auf Rangfolgen und Abstände zu anderen Ländern bezieht. Allerdings weist das IW auch darauf hin, dass viele angebliche Ursachen zu kurz greifen bzw. nicht mit PISA-Daten belegbar seien, dazu gehören die Lehrerarbeitszeit, Lehrergehälter, Lehrer-Schüler-Relationen oder der Unterrichtsumfang (ebd.). Das IW selbst fordert die Einführung von Leistungs- und Erfolgsprämien für Lehrer/-innen sowie eine Verbesserung der Weiterbildung. Als weitere Lösungen der zu geringen Qualifizierung schlägt das IW die Erhöhung der Akademikerquote vor, die Vergrößerung des Lektüreangebots an den Schulen, eine Präsenzpfllicht der Lehrer/-innen sowie eine größere Auswahlmöglichkeit bezüglich der Kurse für Schüler/-innen (IW 2003).

Ähnlich der OECD mit EaG gibt das IW regelmäßig den ‚Bildungsmonitor‘ heraus, der anhand eines Benchmarkings für Deutschland prüfen soll, „ob und in welchem Umfang die institutionellen Rahmenbedingungen im Bildungswesen einen Beitrag zur Förderung des wirtschaftlichen Wachstums und zur dauerhaften Sicherung des Wohlstandes in den einzelnen Bundesländern beitragen können“ (Plünnecke/Stettes 2006, S.2). „Bildung erzeugt Humankapital“ (ebd., S.1), sie dient damit der individuellen Produktivität und dem ökonomischen Nutzen, ist ein wichtiger Faktor für Standort- und Investitionsentscheidungen und sichert Innovationskraft sowie technologische Leistungsfähigkeit einer Region (ebd., S.2 f.). Die Hauptindikatoren des Bildungsmonitors beziehen sich auf die Anzahl von Abschlüssen, die Sicherung der Ausbildungsqualität, die Verbesserung der technologischen Leistungsfähigkeit sowie die Steigerung der Effizienz (ebd., S.2). Auch PISA-Ergebnisse der Bundesländer werden dort einbezogen. Allerdings erkennen die Autoren eine mangelnde Konvergenz zwischen den Bundesländern in Bezug auf die Indikatoren, trotz oder wegen des Wettbewerbs im Bildungsföderalismus. „Ein Rückzug des Bundes aus der Bildungspolitik ist daher kritisch zu sehen“ (ebd., S.15).

Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB), Dachverband seiner acht Mitglieds-gewerkschaften, vertritt die Mitglieds-Gewerkschaften und damit Arbeitnehmer gegenüber politischen Entscheidungsträgern, Parteien, Verbänden und Arbeitgebern (DGB (Web): Aufbau; Aufgaben). Nach Veröffentlichung der PISA-Studie wendet sich der DGB vor allem gegen Selektion und Auslese im Bildungssystem und spricht sich für Vielfalt und individuelle Förderung aus (DGB 2001). Der DGB verweist auf die Wichtig- und Richtigkeit der Empfehlungen des Forums Bildung (s.u.) und fordert mehr Freiheiten für Schulen, um ein eigenes Profil zu entwickeln und Lehrer/-innen besser zu motivieren (DGB 2002(a)). Hochschulen und Fortbildungseinrichtungen müssten sich als Beratungszentren für an den Schulen Tätige verstehen und ein Bildungsbericht könnte objektiv kritische Fragen beleuchten (ebd.). Des Weiteren fordert der DGB Ganztageschulen, einheitliche Qualitätsstandards und eine bessere Zusammenarbeit zwischen den Ländern (DGB 2002(b)). „Die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss muss deutlich reduziert werden, die weiterführenden Abschlüsse müssen deutlich mehr werden.

Schließlich muss unser Bildungssystem insgesamt durchlässiger werden“ (ebd.). Am stärksten kritisiert der DGB jedoch die Benachteiligung von Kindern nach sozialer Herkunft, Ethnie oder Wohnort (DGB 2002(c)). Um dies zu verändern, müssten Kürzungen zurückgenommen werden, Lehrer/-innen und Schulen von zahlreichen Aufgaben entlastet sowie mehr investiert werden. „Alles, was für Bildung in Deutschland getan werde, müsse wieder als Investition verstanden werden“ (ebd.).

In Bezug auf PISA sind sich Interessengruppen zum Teil so einig, dass sie sogar über eigentlich unverrückbare Grenzen hinweg Beschlüsse fassen. So gab es 2005 eine ‚Gemeinsame Erklärung von BDA und DGB zu den Konsequenzen aus den Ergebnissen von PISA 2003 (DGB 2006, S.22). Beide sind der Meinung, der Bildungs- und Schulbereich weise gravierende Leistungsmängel auf und es bestehe daher die Notwendigkeit der Intensivierung grundlegender Reformen im Bildungs- und Schulsystem. Sie fordern ein Gesamtkonzept und ein Maßnahmenbündel und legen beides zwar nicht vor, sehen aber 10 Handlungsfelder: individuelle Früh- und Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule, stärkere Investitionen in Bildungsbereiche jüngerer statt älterer Schüler/-innen, Differenzierung und Anschaulichkeit im Unterricht, Einbeziehung der Eltern, Durchlässigkeit, Ausbau von Ganztageschulen, bundesweite Standards der Lehrerbildung, stärkere Selbstständigkeit der Schulen, Transparenz durch Leistungsstandards sowie Verstärkung der Berufsorientierung (ebd., S.22 f.).

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Universitäten und Hochschulen in Deutschland (HRK (Web): HRK auf einen Blick) reagierte eher indirekt auf die Ergebnisse der PISA-Studie 2000. Die HRK nutzt die Veröffentlichung der PISA-Studie, um auf die von KMK und HRK in Auftrag gegebene Studie „Übergang Schule - Hochschule. Klassifikation von Initiativen zur Förderung des naturwissenschaftlichen Nachwuchses“ (Ley 2001) aufmerksam zu machen (HRK 2002(a)). Darin werden ‚best-practice‘-Projekte von Kooperationen zwischen Schulen und Hochschulen analysiert. Hintergrund ist das geringe bzw. abnehmende Interesse junger Menschen an Naturwissenschaften und Technik, obwohl „ein hochtechnisiertes Land wie die Bundesrepublik Deutschland qualifizierten Nachwuchs gerade in diesen Fächern benötigt“ (ebd., S.4). Besonders kritisch werden die nachlassenden Studienanfängerzahlen und die „erheblichen Kompetenzmängel“ (ebd., S.10) in diesen Bereichen gesehen.

Mit Bezug vor allem auf EaG, die ja auch das Universitätssystem bewertet, fordert die HRK eine „Kultur der Anstrengung in der Bildung“ (HRK 2002(b)). Bei einem entsprechenden ‚Bildungsdialog‘ erörterten Repräsentanten aus Hochschule, Wirtschaft und Politik zukunftsrelevante Themen aus dem Hochschulbereich unter diesem Leitgedanken: „Ist unser Ausbildungssystem überhaupt noch in der Lage, Spitzenkräfte hervorzubringen? Herrscht an unseren Schulen und Hochschulen ein leistungsförderliches Klima oder brauchen wir eine neue Kultur der Anstrengung?“ (ebd.). Im Zuge des Bologna-Prozesses fordert die HRK darüber hinaus, „die Lehramtsausbildung konsequent auf den Qualifizierungsbedarf

künftiger Lehrerinnen und Lehrer auszurichten. ... Der Bologna-Prozess erfordert die Orientierung der Studiengänge an Qualifikationszielen und Kompetenzprofilen“ (HRK 2006). Die Kultusminister und die Wissenschaft müssten gemeinsam neue Ziele und Standards für die Lehrerbildung, für Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften erarbeiten (ebd.). Nicht zuletzt fordert die HRK ein „Uni-PISA“ (Stern.de (Web): Universitäten), bei dem die deutschen Studierenden an internationalen Maßstäben gemessen werden sollen. Dabei ist eine Kooperation mit der OECD angestrebt, um international gültige Testaufgaben und Standards in den verschiedenen Disziplinen zu entwickeln (ebd.).

Die HRK strebt Kooperationen mit Arbeitgebern, der Wirtschaft und der Industrie an. HRK und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) sind sich beispielsweise einig, dass Hochschulen nicht nur mehr Autonomie und Wettbewerb brauchen, sondern auch eine bessere Anbindung der Hochschulen an die Wirtschaft. „Nur so könnten die Erwartungen von Gesellschaft und Arbeitsmarkt an Forschung und Lehre, Studium und wissenschaftliche Weiterbildung erfüllt werden“ (HRK 2002(c)). Bei der Tagung ‚Bildungsmarkt und Arbeitsmarkt im Dialog‘, die von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der HRK gemeinsam durchgeführt wurde, hat die HRK mit Personalleitern aus Unternehmen Lösungswege für die bessere Verzahnung von Bildungs- und Arbeitsmarkt gesucht (HRK 2002(d)). Ziele dabei seien eine bessere Beschäftigungsfähigkeit, die Verkürzung der Studienzeiten, international ausgerichtete Kompetenzen und Abschlüsse und schließlich eine effizientere Ausbildung. Die Anlehnung der HRK an die Bedürfnisse der Wirtschaft hat jedoch Grenzen. Zur Vorbereitung der Verhandlungen der Bundesregierung über GATS macht die HRK deutlich, dass für sie öffentliche Bildung und Hochschulbildung kein gewöhnliches ‚Handelsgut‘ ist: „In den Strukturen der Bildungssysteme bilden sich kulturell geprägte Werte ab. Diese entziehen sich einer ausschließlich handelspolitischen Betrachtungsweise. Bildungspolitik darf nicht dem Primat der Handelspolitik unterworfen werden“ (HRK 2002(e)).

3.2.3 Kirchen, Wohlfahrt und Kulturverbände

Auch die Kirchen und die Organisationen der Wohlfahrt, die generell großes Interesse an gesellschaftlichen Veränderungen zeigen und Träger zahlreicher Bildungsinstitutionen sind, haben sich nach PISA zu Wort gemeldet. Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) stellt dabei ihr Verständnis von Bildung, das den ‚ganzen Menschen‘ umfasst, in den Vordergrund (EKD/Prause (Web): Bildung). Die EKD beobachtet eine Fokussierung auf „Leistungskriterien oder Erfordernisse der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes“ (ebd.) in der Bildung. Dagegen wendet sie sich und thematisiert indessen „Aspekte, die aus ihrer Sicht in der bisherigen Debatte nach PISA zu kurz kamen. Ein unverkürztes Bildungsverständnis umfasst aus evangelischer Sicht ethische, soziale, religiöse, philosophische, ästhetische und geschichtliche Bildung“ (ebd.). Für die EKD sind wichtige

Bildungsziele die Eindämmung von Gewalt, Friedenserziehung, Achtung der freiheitlichen Rechtsordnung, Förderung sozialer Gerechtigkeit, Verständnis für andere Kulturen und Religionen sowie ökologische Sensibilität (ebd.).

Dieses Bildungsverständnis hat die EKD in der Denkschrift ‚Maße des Menschlichen‘ ausgeführt (EKD 2003). Schon im Vorwort wird auf die Ambivalenz des ‚Lebenslangen Lernens‘ hingewiesen. Denn „wenn das »Lebenslange Lernen« zu einem Diktat der lebenslänglichen Anpassung an sich ständig verändernde wirtschaftliche Erfordernisse und Ziele verengt wird“ (ebd., S.7), sei das nicht mehr im Sinne des oben genannten Bildungsverständnisses. „Bildung ist mehr als Wissen und Lernen. Sie fragt nach dem Selbstverständnis und dem Weltverständnis des Menschen“ (ebd., S.8). Die EKD fasst die zentralen Aussagen der Denkschrift abschließend in 20 Thesen zusammen, in denen beispielsweise die Bildung für den ‚ganzen Menschen‘ hervorgehoben wird, der Kulturan-spruch und die Sinn- und Wertorientierung der Bildung, die außerschulischen Bereiche der Bildung, die Gleichwertigkeit sinnstiftender und kognitiver Bestandteile von Bildung sowie das Ziel der Erhaltung einer Solidargemeinschaft. Aber auch zu strukturellen Fragen nimmt die EKD darin Stellung, wie zur Bedeutung der Qualitätssteigerung des Unterrichts und der Bildungseinrichtungen, der Herausstellung des Bildungsauftrags aller Betreuungsangebote und der Notwendigkeit zur Verbesserung der Lehrerbildung (ebd., S.89 ff.).

Die EKD unterscheidet Funktions- und Orientierungswissen und sieht die generelle Ökonomisierung des Denkens und Handelns in allen gesellschaftlichen Prozessen als Ursache der derzeitigen starken Betonung des Funktionswissens und der damit verbundenen Ökonomisierung von Bildungszielen und Bildungsinhalten (EKD/Huber (Web): Wissen). Als Triebfedern dieses gesellschaftlichen Wandels betrachtet die EKD – bzw. deren Bischof Wolfgang Huber – die Entwicklung der Informationsgesellschaft, die allgemeine Globalisierung sowie den demographischen Wandel (Huber 2006). Er kritisiert die Entwicklung, dass von der Schule immer mehr die Übernahme ursprünglich außerschulischer Aufgaben verlangt wird, da die Schule in ihrer jetzigen Konstitution nicht leisten könne. Eltern und Familie müssten wieder mehr in die Pflicht genommen werden. Gerade in der ‚modernen‘ Zeit, die durch eine zunehmende Beschleunigung des ökonomischen und gesellschaftlichen Lebens gezeichnet sei, müsse Bildung wieder Orientierung geben. „Nicht die Orientierungskrise, sondern die Normalität eines hohen, stetig wachsenden Orientierungsbedarfs ohne stabile Orientierungsdaten ist darum gewöhnlich zentraler Ausgangspunkt von Bildungsarbeit“ (ebd.).

Ganz ähnlich argumentiert die Katholische Kirche. Bischof Gebhard Fürst spricht sich für eine „Bildung für Kopf und Herz“ (Katholisch.de (Web): Bildung) aus, die nicht nur Fakten, sondern auch Orientierungskompetenz bietet. „Das oberste Kriterium für Bildung sei das gut gelingende Leben in sozialem Umfeld“ (ebd.). In einer sich schnell wandelnden Gesellschaft brauchten junge Menschen Ziele, Werte, Lebens- und Grundüberzeugungen. Kardinal Karl Lehmann stellt die Persönlichkeitsbildung in den Vordergrund (Lehmann 2002, S.59 f.). Er warnt nach der PISA-Studie vor dem empirischen Fehlschluss, die beschriebenen Zu-

stände mit Ursachen oder Rezepten zu verwechseln. Für ihn ist Bildung „Aufforderung zu wertorientierter Selbsttätigkeit, um ein gültiges und tätiges Verhältnis zur Welt, zu den anderen und zu sich selbst zu finden“ (ebd., S.59). Auch Lehmann sieht die gesamte Gesellschaft in der Aufgabe, die durch PISA aufgedeckten Schwächen, die sich im Schulsystem zeigen, zu beheben. Er fordert mehr Rückendeckung für die Schulen und Lehrer/-innen, die nicht mit „bildungsfernen Aufgaben überfrachtet“ (ebd., S.60) werden dürften.

Für die Diakonie bzw. die Diakonischen Werke, die sich als die soziale Arbeit der evangelischen Kirchen verstehen (Diakonie (Web): Selbstdarstellung) lenkt die PISA-Studie vor allem den Blick auf die soziale Situation von Kindern und Jugendlichen und die Bildungs- und Betreuungssituation in Kindergärten und ähnlichen Einrichtungen (Diakonisches Werk Hamburg 2005, S.7). Ganz ähnlich fordert die Caritas, der Wohlfahrtsverband der katholischen Kirche (Deutscher Caritasverband 2005(a), S.2), nicht nur die stärkere Förderung der Bildung im Kindergarten, sondern auch eine bessere Ausbildung der Erzieher/-innen (Deutscher Caritasverband 2005(b)). Die Caritas sieht durch die PISA-Studie ihre Erfahrung bestätigt, dass Schulsozialarbeit einen Beitrag zur Erhöhung der Chancengleichheit und Integration leisten kann (Deutscher Caritasverband 2004). Auch ein vermehrtes Angebot an Ganztageschulen verbessere die Chancen sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Hierzu müsse jedoch ein Konzept ganzheitlicher Bildung vorliegen, damit „Ganztagsschule nicht einfach nur eine zeitliche Erweiterung der Halbtagschule darstellt“ (Deutscher Caritasverband 2002). Da Bildung nicht nur in formalen Angeboten der Schule, sondern auch außerhalb stattfinde, müsse auch in vermehrte Kinder- und Jugendhilfe investiert und Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Anbietern gefördert werden (ebd.).

Auch die Vertreter der kulturellen Bildung haben sich nach PISA zu Wort gemeldet. Die ‚Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung‘ (BKJ) ist ein Zusammenschluss von Fachverbänden, Institutionen und Landesvereinigungen der Bereiche Musik, Spiel, Theater, Tanz, Rhythmik, bildnerisches Gestalten, Literatur, Fotografie, Film und Video, neue Medien und kulturpädagogische Fortbildung (BKJ (Web): Ziele). Diese verstehen sich als Bildungsanbieter, die mit ihren kulturellen Angeboten dazu beitragen, Kindern und Jugendlichen zu einer gelingenden Lebensführung zu verhelfen (BKJ (Web): Position). Die BKJ begrüßt zwar die nach PISA angestoßene Reformdiskussion, beklagt jedoch, dass die kulturelle Bildung dabei ausgeblendet bzw. unterschätzt werde (ebd.). Kulturelle Bildung werde nicht als integraler Bestandteil von (Schul-)Bildung verstanden und daher oft vernachlässigt. Dabei ermögliche erst die kulturelle Bildung eine umfassende Persönlichkeitsbildung, sie stärke die kreativen und emotionalen, die kognitiven und sozialen Fähigkeiten junger Menschen, ermögliche individuelle Erfolgserlebnisse von Integration und Teilhabe – und sei damit von hoher gesellschaftspolitischer Relevanz, gerade in Bezug auf die in PISA bemängelten Aspekte wie Integration, soziale Gerechtigkeit oder Sozialkompetenz.

Die BKJ fordert daher kulturelle Bildung von Anfang an, also Frühförderung, da im jüngsten Alter die Grundlagen der ästhetischen Bildung gelegt und ganzheitliches Lernen ermöglicht wird. Sie fordert den Ausbau von Ganztageschulen und die konstitutive Einbindung kultureller Bildung als gleichwertigen Partner formaler Bildung. Sie betont die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung, die Möglichkeit, Medienkompetenz durch kulturelle Medienbildung zu sichern, die Stärkung des Demokratieverständnisses durch kulturelle Bildung, durch freiwilliges und ehrenamtliches Engagement in Projekten, Initiativen und Aktionen und deren Fortführung im FSJ Kultur (Freiwilliges Soziales Jahr) sowie schließlich die Bedeutung, die der kulturellen Bildung bei der Förderung interkulturellen Verständnisses und interkultureller Kompetenz zukommt (BKJ (Web): Position). All diese Aspekte kultureller Bildung sprechen für die BKJ dafür, „den Potenzialen kultureller Bildung und nicht-formell erworbenen Fähigkeiten mehr Anerkennung zu verschaffen. Ihnen sollte in den anstehenden bildungspolitischen Reformen mehr Wert beigemessen werden“ (ebd.).

3.3 Zusammenfassung: Kräfte

Leitende Fragen für das Kapitel ‚Kräfte‘ waren, welche Positionen durch die Interessengruppen vertreten wurden, wie kritisch oder eher verstärkend die Interessengruppen mit den PISA-Ergebnissen umgegangen sind und ob durch einen großen Teil eher verstärkender Positionierungen die impliziten Forderungen der PISA-Autor/-innen unterstützt wurden. Die medialen und öffentlichen Reaktionen auf die ersten PISA-Ergebnisse waren sehr vielfältig. Zunächst dominierten die Darstellungen von Länderrangfolgen in verschiedenen Kompetenzen die Berichterstattung in den Medien. Nach dem ersten ‚Schock‘ wurde die Berichterstattung differenzierter und bezog auch Hintergrundfaktoren der Leistungsergebnisse in die Berichte ein. PISA erreicht bis heute so hohe Aufmerksamkeitswerte, dass das Akronym (in den populären Medien) gewissermaßen zum Synonym für Bildung wurde und in unterschiedlichsten Medienformaten wie Quizshows und Rätselheften Verwendung findet. Die starke Wiedergabe durch die Medien spielt zusammen mit einer ausgiebigen Nutzung der PISA-Ergebnisse durch bildungsbezogene Interessengruppen. Ein eher kleiner Teil der Interessengruppen ist PISA gegenüber kritisch eingestellt und bemängelt die ökonomische Betrachtung von Bildung unter Ausblendung menschlicher Werte und kultureller Bildung. Ein Großteil der Interessengruppen ist eher verstärkend gegenüber den PISA-Ergebnissen eingestellt und nutzt diese für ihre Lobbyarbeit. Hierzu gehören hauptsächlich die Eltern, die Schüler/-innen, die Arbeitgeber, die Arbeitnehmer und die Hochschulen. Diese Interessengruppen sind sich darüber hinaus in ihren Forderungen an die Bildungspolitik erstaunlich einig. Dort lassen sich die drei Wertewandeldimensionen der Adaptivität, Relativität und Funktionalität wieder finden.

Adaptivität

Gerade die Arbeitgeber verlangen eine erhöhte Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft von den Schüler/-innen, aber auch von den Lehrer/-innen, bei denen sie vermehrte Fortbildungen und eine leistungsorientierte Bezahlung für angebracht halten. Gefordert wird eine neue Kultur der Anstrengung. Industrie und Wirtschaft fordern eine stärkere Anbindung der Schulen und Hochschulen an die Unternehmen, um eine bessere Passung zu ermöglichen. Die meisten Interessengruppen nutzen PISA für ihre eigenen Forderungen, deren Großteil sich auf eine bessere Förderung, z.B. im vorschulischen Bereich, von Hauptschüler/-innen oder von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund bezieht. Die Nutzung der PISA-Ergebnisse für die eigenen Forderungen enthält eine Zustimmung zum und so eine gewisse Adaptivität an das Bildungsverständnis von PISA.

Relativität

In der PISA-Studie bzw. der Darstellung ihrer Ergebnisse geht es wenig um Inhalte; Kompetenzen, Skalen und Strukturen stehen im Vordergrund. Ebenso verhält es sich bei der Berichterstattung über PISA und den Stellungnahmen der Interessengruppen. Veränderung von Strukturen wie der Gliedrigkeit des Bildungssystems, Klassengrößen, die Bezahlung der Lehrkräfte u.ä. spielen eine große Rolle. Einzig die Kirchen, Wohlfahrtsverbände, die kulturelle Jugendbildung sowie ein Lehrerverband weisen kritisch darauf hin, dass durch PISA nur ein Teil von Bildung abgebildet ist. Diese kritisch eingestellten Interessengruppen verweisen auf die durch PISA nicht abgedeckten Bereiche von Bildung wie die Vermittlung von Werten oder von kultureller Bildung. Der Lehrerverband wendet sich dezidiert gegen die abnehmende Bedeutung der einzelnen Schulfächer sowie eine allzu strukturelle Betrachtung des Bildungswesens. Im Vergleich zu den potenteren Interessengruppen, die PISA gegenüber mehrheitlich verstärkend eingestellt sind, erfahren die kritischen Stimmen eher weniger Resonanz in Öffentlichkeit und Medien²⁸.

Funktionalität

In gleichem Maße, wie die PISA-Studie von den Interessengruppen funktionalisiert wird, haben einige der Interessengruppen ein funktionales Verständnis von Bildung. Dies trifft hauptsächlich auf die Arbeitgeber zu, für die gut ausgebildete, qualifizierte Arbeitskräfte eine hohe Priorität darstellen. Bildung bzw. Qualifikation bedeuten für Arbeitgeber und Unternehmen wichtige Standortfaktoren im internationalen Wettbewerb. Die Hochschulen stehen im Dialog mit den Abneh-

²⁸ Eine Gegenbewegung dazu könnten die Schülerstreiks im November 2008 darstellen, die sich gegen den steigenden Leistungsdruck richten (vgl. Kap. 5.3.2: Deprofessionalisierung).

mern von Bildung und fordern daher ebenfalls eine bessere Abstimmung schulischer und universitärer Bildungsangebote mit Blick auf den Arbeitsmarkt.

Durch den größeren Anteil und den größeren Einfluss der die PISA-Studie verstärkenden Interessengruppen werden auch die Forderungen der PISA-Autor/-innen unterstützt. Gerade in Kernbereichen wie einer stärkeren Förderung schwacher Schüler/-innen, der Erhöhung der Leistungsbereitschaft der Schüler/-innen und Lehrer/-innen, die Verbesserung der Kompetenz der Lehrkräfte und der genaueren Ausrichtung schulischer Angebote auf die Berufswelt verstärken sich die Forderungen der PISA-Autor/-innen und der Interessengruppen gegenseitig und gewinnen so an Gewicht.

4 Umsetzung: Reformen

Die PISA-Studien hatten und haben einen großen Einfluss auf das deutsche Bildungswesen. Zum einen haben sie dem Thema Bildung eine ausdauernd große Aufmerksamkeit beschert, die sich gesamtpolitisch auswirkt. So wurde die Bildung als einer der 21 Schlüsselindikatoren der deutschen Umsetzung der ‚Agenda 21‘, ‚Perspektiven für Deutschland‘, aufgenommen (Bundesregierung (Web): Erfolgskontrolle). Darin sind die Erhöhung des Anteils der 25-Jährigen mit Hochschulausbildung, die Absenkung der Quote der 25-Jährigen ohne Sekundarabschluss und die Steigerung der Studienanfängerquote vorgesehen. Zum anderen gilt PISA – z.T. gemeinsam mit TIMSS – als Auslöser der bildungspolitischen Entwicklungen und Reformen seit Anfang des neuen Jahrhunderts. Dies ist jedoch eher eine verkürzte Darstellung. Vielmehr hatte und hat PISA mehrere Funktionen: als Norm, als Katalysator und als Legitimation. Durch seine normative Konzeption hat PISA ein Bildungsverständnis, eine Norm für Bildung aufgestellt, die von vielen Akteuren direkt in ihre Agenda übernommen wurde und die in viele Veränderungen und Reformen seit 2001 hineinwirkt. Für Reformen, die nach der ersten Veröffentlichung von PISA begonnen wurden, stand diese Funktion im Vordergrund. Für Reformen, die zur Zeit der Veröffentlichung bereits geplant oder schon umgesetzt wurden, diente PISA vor allem als Katalysator, da die Reformen aufgrund des großen öffentlichen Konsenses schneller und wirkungsvoller umgesetzt werden konnten, sowie als Legitimation, da aufgrund der umfassenden Themenbreite der Studien sich für viele Maßnahmen (mindestens scheinbar) die entsprechenden Argumente finden ließen.

Die meisten Reformen wurden – koordiniert durch die KMK – auf Länderebene umgesetzt. Nur wenige Reformvorhaben wurden vom Bund angestoßen, so die Qualifizierungsinitiative, die von den Regierungschefs der Länder und von der Bundesregierung initiiert wurde. Um das Bildungsverständnis der Reformen auf Länder- und Bundesebene erfassen zu können, werden hauptsächlich deren Zielsetzungen analysiert (4.1 und 4.2). Die zentrale Reform, die in Baden-Württemberg umgesetzt wurde und die viele Elemente anderer Reformen enthält, ist die Einführung des Bildungsplans 2004 mit seinen Standards und Kompetenzen. Daher wird nach der Analyse der Zielstellungen der Reformen der Länder und auf nationaler Ebene der baden-württembergische Bildungsplan genauer analysiert (4.3). Zum einen wird er mit seinem Vorläufer von 1994 verglichen (4.3.1), zum anderen werden Detailanalysen zum Bildungsverständnis der Grundschule, zum Fach Musik und zur Begriffsverwendung vorgenommen. Um das Bildungsverständnis des Faches Deutsch im Bildungsplan von Baden-Württemberg analysieren zu können, werden die Beschreibungen der Fächer der Grundschule im Bildungsplan 1994 und im Bildungsplan 2004 zusammengefasst (4.3.2). Im Bildungsplan 1994 finden sich diese am Anfang des Bildungsplans in der Beschreibung des Erziehungs- und Bildungsauftrags. Der Bildungsplan 2004 formuliert kein eigenes Bildungsverständnis der Grundschule mehr, da für alle

Schularten dieselbe Einführung gilt. Das Bildungsverständnis der Grundschule findet sich daher seit 2004 ausschließlich in der Beschreibung der Fächer und Fächerverbünde, dort insbesondere in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. Weiter in die Tiefe geht die Detailanalyse zum Gegenstand Musik in der Grundschule (4.3.3). Das (ehemalige) Fach Musik wurde ausgewählt, da es wenig im Blickpunkt der Aufmerksamkeit nach PISA steht, es vom Risiko der Vernachlässigung kultureller Bildung betroffen ist und da es eines der Fächer ist, das im Zuge der Einführung des Bildungsplans 2004 mit anderen Fächern zu einem Fächerverbund zusammengeführt wurde. Eine weitere Detailanalyse befasst sich mit der veränderten Begriffsverwendung in den Bildungsplänen 1994 und 2004, deren Tendenz in Richtung Qualifikation deutet (4.3.4).

Wenn sich durch den Paradigmenwechsel und die Reformen das Bildungsverständnis ändert, stellt sich die Frage, inwieweit sich die rechtlichen Rahmenbedingungen an diesen Wandel angepasst haben. Untersucht werden daher die Grundlagen der frühkindlichen Bildung und das Schulgesetz (4.4). Nicht zuletzt trägt auch die Bildungsforschung ihren Teil zum Paradigmenwechsel bei (4.5). Sie befasst sich verstärkt mit empirischen Fragestellungen und Methoden und lenkt ihren Blick auf die Funktionen und Effektivität des Lehrens und Lernens. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich also im Bildungswesen eine Reihe von Änderungen ergeben, die insgesamt einen Wandel im Bildungsverständnis verursachen. Leitende Fragen des Kapitels ‚Umsetzung‘ sind daher, welche Reformen seit PISA umgesetzt wurden, welche Zielsetzungen und welches Bildungsverständnis diese beinhalten, welches Bildungsverständnis sich im neuen baden-württembergischen Bildungsplan ausdrückt, ob sich die rechtlichen Rahmenbedingungen an den Paradigmenwechsel angepasst haben und wie die Bildungsforschung zu letzterem beiträgt.

4.1 Reformen auf nationaler Ebene

PISA hat in Deutschland eine wahre Explosion an Reformen im Bildungsbe-
reich ausgelöst. Doch die Ursprünge und Grundlagen dieser Reformen reichen in
die frühen 1990er Jahre zurück. Symbol und gleichermaßen erster Kristallisati-
onspunkt des Paradigmenwechsels im Bildungswesen Mitte der 1990er Jahre ist
die 1992 in Auftrag gegebene und 1995 veröffentlichte Denkschrift ‚Zukunft der
Bildung – Schule der Zukunft‘ der gleichnamigen Kommission beim Ministerprä-
sidenten des Landes Nordrhein-Westfalen (Bildungskommission NRW 1995).
Darin geht es um die Frage, welche Herausforderungen in der nahen Zukunft auf
Bildungsinstitutionen zukommen und wie diese darauf reagieren müssen. „Es
geht um Anforderungen, die Beruf, Arbeit und Wirtschaft stellen; es geht um
Konsequenzen, die sich daraus für die Schule, die berufliche Bildung, den Über-
gang zur Hochschule und die Weiterbildung ergeben“ (ebd., S.V). Die Kommis-
sion schlägt daher eine Reflexion über „Selbstverständnis, Zielvorstellungen und
Gegenstände schulischen Lernens und Lebens“ (ebd., S.XII) vor. Die Notwendig-
keit einer solchen Untersuchung sehen die Autor/-innen im tief greifenden gesell-

schaftlichen Wandel, der „erst in den letzten Jahren in seiner Bedeutung für das Schulwesen wahrgenommen wurde“ (ebd., S.XI). Die Kommission entwickelt in ihrer Denkschrift unter anderem ihre Vorstellungen vom ‚Haus des Lebens‘, also von der ‚Schule als Lern- und Lebensraum‘ mit größerer Selbstständigkeit sowie vom ‚lebenslangen Lernen‘ (ebd., S. XIII). Auch Konzepte wie die Selbstevaluation in Verbindung mit externer Evaluation werden dort vorgeschlagen. Die Veröffentlichung der Denkschrift verursacht Aufsehen in der Bildungslandschaft und erreicht eine gewisse Prominenz bei den Verantwortlichen. In dieser Denkschrift sind bereits viele Ansätze angelegt, die bei den Reformen des Bundes und der Länder in den 2000er Jahren tragend sein würden.

Die Reformen der 2000er Jahre zeichnen sich durch eine relativ starke Koordination auf nationaler Ebene aus. Die Kulturhoheit und damit die Bestimmungsgewalt über Bildung liegen in Deutschland grundsätzlich bei den einzelnen Bundesländern. Doch auch auf nationaler Ebene gibt es eine Bildungspolitik. Diese wird hauptsächlich bestimmt durch die KMK, das BMBF und die BLK/GWK. Die Bildungspolitik der Länder wird von der KMK koordiniert. Diese ist im nationalen Rahmen zwar ‚nur‘ ein Beratungsgremium „mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung“ (KMK 2005(a), S.1), dennoch haben die Beschlüsse der KMK faktisch verbindlichen Charakter (KMK (Web): Rechtsgrundlagen) und sind damit das bestimmende Element der Bildungspolitik auf nationaler Ebene. Die KMK hat seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse deutlich an Bedeutung gewonnen, da sich die Reformforderungen auch mit dem Ruf nach Standardisierung zwischen den Ländern verbinden. Der Gestaltungshorizont des Bundesministeriums für Bildung und Forschung beschränkt sich hingegen hauptsächlich auf die Berufsbildung bzw. Ausbildung, die nationale Bildungsberichterstattung, die Bildungsforschung, die Förderung von Projekten und Ganztagschulen sowie Initiativen in der Forschung und die Belange der Wissenschaft (BMBF (Web): BMBF). Nach dem Grundgesetz hat das BMBF Aufgaben wie die Rechtssetzung für die außerschulische berufliche Bildung und Weiterbildung, die Forschungsförderung, die Gesetzgebung zur Ausbildungsförderung, die Förderung begabter Schüler/-innen, Auszubildender, Studierender und des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie die Förderung des internationalen Austausches von Lernenden und Lehrenden (BMBF (Web): Ziele und Aufgaben). Doch gerade diese Bereiche haben seit PISA stark an Bedeutung gewonnen, so dass insgesamt eine Nationalisierung der Bildungspolitik festgestellt werden kann (vgl. Kap 5.1.1).

Eine Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern ist gerade im Bildungsreich, der durch seine föderale Struktur geprägt ist, unabdingbar. Die ‚Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung‘ (BLK) wurde 1970 zur Abstimmung der im Titel genannten Themen gegründet, zunächst ohne den Zusatz der Forschungsförderung (BLK (Web): Rückblick), der später den Schwerpunkt ihrer Arbeit bildete (BLK (Web): Aufgaben). Die BLK war beteiligt an wichtigen Forschungs- und Forschungsförderungseinrichtungen wie der DFG und MPG, an herausragenden Programmen und Projekten wie dem

Hochschulpakt und der Exzellenzinitiative, zahlreichen übergreifenden wissenschafts- und forschungspolitischen Themen wie der Lissabon-Strategie, der Bildungs- und Forschungsfinanzierung sowie der Bildungsplanung (BLK (Web): Tätigkeiten). Auch diese Bereiche sind durch PISA deutlich aufgewertet worden. Mit dem 31.12.2007 bzw. 01.01.2008 endete die Tätigkeit der BLK bzw. wurde diese durch die Nachfolgeorganisation ‚Gemeinsame Wissenschaftskonferenz‘ (GWK) als eine Folge der Föderalismusreform abgelöst (GWK (Web): Allgemeines).

4.1.1 Reformen der Länder (KMK)

Ebenso wie andere Politikfelder muss Bildungspolitik aktuelle Entwicklungen aufnehmen und umsetzen. Nach PISA 2000 war dies in besonderem Maße der Fall, da der Druck der Öffentlichkeit auf die Bildungspolitik seit den 1960er Jahren nicht mehr so hoch gewesen war. Und diese reagierte prompt. Die KMK hat noch am selben Tag, an dem PISA 2000 offiziell veröffentlicht wurde (der Bildungspolitik wurden die Ergebnisse bereits im Vorfeld mitgeteilt) sowie zwei Tage danach zentrale Handlungsfelder benannt, die die Länder schnellstmöglich umsetzen sollten. Am 04.12.2001 benennt die KMK in einer Pressemitteilung (KMK 2001(b)) sechs Handlungsfelder: Förderung lernschwacher Schüler/-innen; unterrichtsbezogene und schulische Qualitätsentwicklung in Verbindung mit Kompetenzbereichen und Mindeststandards; Qualifizierung der Lehrkräfte zum Erkennen und Fördern schwacher Leser/-innen; Flexibilisierung der Schullaufbahnregelungen; intensivere Nutzung des Zeitfensters im vorschulischen Bereich sowie Verbesserung der Personal- und Organisationsentwicklung.

Am 06./07.12.2001 veröffentlicht die KMK *sieben Handlungsfelder*²⁹ (KMK 2001(a)), an denen sich die Länder seitdem orientieren: Verbesserung in den Bereichen Sprachkompetenz, Verzahnung Kindergarten-Grundschule, Grundschulbildung, Lesekompetenz, Verständnis mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge, Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, Standards und Evaluation, Professionalität der Lehrertätigkeit sowie Ganztagsangebote. Dabei konnte sich die KMK auf die kurz vor der Veröffentlichung der PISA 2000-Ergebnisse publizierten ‚Empfehlungen des Forum Bildung‘ stützen (Forum Bildung 2001; 2002). Das Forum Bildung wurde 1999 von Bund und Ländern eingesetzt und bestand (bis 2002) aus der Bundesbildungsministerin, Bildungs- und Wissenschaftsminister/-innen der Länder und Vertreter/-innen der Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Wissenschaft, Kirchen, Auszubildenden und Studierenden (Forum Bildung 2001, S.44). Noch vor Veröffentlichung der PISA 2000-Ergebnisse herausgegeben, beginnt die Präambel mit dem Satz: „Unser Bildungssystem genießt traditionell einen guten Ruf“ (ebd., S.6), um dann mit dem Grund der Empfehlungen fortzufahren: „Trotzdem brauchen wir tiefgreifende Reformen, um uns auf

²⁹ In welcher Beziehung diese zu den zuvor veröffentlichten sechs Handlungsfeldern stehen, ist unklar.

die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Internationale Vergleichsstudien zeigen zusätzlich dringenden Handlungsbedarf“ (ebd.). Die Empfehlungen beziehen sich auf fünf bildungsbereichs-übergreifende Themenschwerpunkte: Bildungs- und Qualifikationsziele, Förderung von Chancengleichheit, Qualitätsentwicklung, Lebenslanges Lernen, Lern- und Lehrkultur (Forum Bildung 2002, S.53).

Die Teilnahme Deutschlands bzw. der Länder an Vergleichsstudien wie PISA beruht auf dem s.g. ‚Konstanzer Beschluss‘ der 280. Plenarsitzung der KMK 1997 in Konstanz, der vor allem in Reaktion auf die Ergebnisse aus TIMSS getroffen wurde (KMK (Web): Konstanzer Beschluss; KMK 1997; Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.11). Die KMK spricht sich darin dafür aus, Maßnahmen zur Sicherung schulischer Qualität und Instrumente zur Evaluation zu entwickeln sowie länderübergreifende Leistungsvergleichsuntersuchungen durchzuführen. Die Vergleichsstudien sollen die Entwicklung grundlegender Kompetenzen prüfen, die „zu einer gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben befähigen“ (KMK 1997, S.1), dazu gehören vor allem muttersprachliche, mathematische, naturwissenschaftlich-technische und fremdsprachliche Kompetenzen. „Im Hinblick auf die Anforderungen in der Arbeits- und Berufswelt ist ... die Herausbildung übergreifender personaler und sozialer Kompetenzen (sogenannter Schlüsselqualifikationen) wie ... Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu problemlösendem Denken und zu selbständigem Handeln besonders zu berücksichtigen“ (ebd.). Der ‚Konstanzer Beschluss‘ kann als (Wieder-)Einstieg in die systematische Qualitätsentwicklung im deutschen Bildungswesen bezeichnet werden, da er den Weg für die darauf folgenden Reformen frei gemacht hat.

Die KMK-Amtschefskommission ‚Qualitätssicherung in Schulen‘ hat Ende 2003 die Gründung des ‚Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen‘ (IQB) initiiert, das an die Humboldt-Universität Berlin angebunden wurde (IQB (Web): Zur Gründung). Das IQB arbeitet im Auftrag der Länder zur „Sicherung und kontinuierlichen Weiterentwicklung von Bildungserträgen im Schulsystem. Kernanliegen des IQB sind die Weiterentwicklung, Operationalisierung, Normierung und Überprüfung von Bildungsstandards“ (IQB (Web): Über). Dazu entwickelt es nationale Bildungsstandards weiter, normiert sie, überprüft ihre Erreichung und begleitet ihre Implementierung wissenschaftlich. Dazu gehört auch die Formulierung von Kompetenzmodellen (IQB (Web): Ziele). Das IQB entwickelt Tests zur standardisierten Kompetenzmessung anhand der Bildungsstandards, führt gemeinsam mit dem MPI für Bildungsforschung die BIJU-Studie durch, evaluiert Implementierungsmaßnahmen zur Qualitätsentwicklung in Schulen, führt ab 2009 die nationalen Ländervergleiche der großen Vergleichsstudien durch und archiviert und dokumentiert die Datensätze der Studien im Forschungsdatenzentrum (FDZ) am IQB (IQB (Web): Arbeitsbereiche).

Am selben Tag, an dem das IQB gegründet wurde, wurde von der KMK die Entwicklung von *Bildungsstandards* beschlossen. Auch hierfür wird als Ausgangspunkt der ‚Konstanzer Beschluss‘ angegeben (KMK 2005(b), S.5). Der

Entschluss zur Einführung von Standards wird erstens mit den schlechten Ergebnissen aus TIMSS und PISA erklärt, zweitens damit, dass Staaten, die eine systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse der Schulen durchführen, in den Studien bessere Ergebnisse erzielen und schließlich: „Die Entwicklung und die Sicherung von Qualität, externe und interne Evaluation bedürfen klarer Maßstäbe“ (ebd.). 2003 wurden bundesweit geltende Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss und 2004 für den Hauptschulabschluss beschlossen, 2004 ebenfalls die Bildungsstandards in Deutsch und Mathematik für den Primarbereich. Diese sind seit den Schuljahren 2004/05 bzw. 2005/06 verbindlich.

Die Bildungsstandards beschreiben hauptsächlich „die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen“ (KMK 2005(b), S.6). Die erwarteten Leistungen werden im Rahmen von Anforderungsbereichen beschrieben, die Standards weisen ein mittleres Anforderungsniveau (Regelstandards) aus und beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches, lassen der Schule also Freiräume. Mit der Einführung der Standards „ist ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik im Sinne von ‚outcome-Orientierung‘, Rechenschaftslegung und Systemmonitoring eingeleitet“ (ebd.). Die KMK als ‚Macher‘ der Bildungsstandards weist aber auch ausdrücklich darauf hin, dass Schulqualität mehr ist, als das Messen von Standards. „Der Auftrag der schulischen Bildung geht weit über die funktionalen Ansprüche von Bildungsstandards hinaus. Er zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben. Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können“ (ebd.)³⁰. Im Weiteren führen die Autor/-innen die Werte auf, die auch im Schulgesetz, auf das sie verweisen, festgeschrieben sind und an denen festgehalten werden soll (ebd., S.7).

Die Festsetzung von Standards ist jedoch nicht so neu, wie es nach PISA erscheinen mag. So hat beispielsweise die ‚Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss‘ von 2003 (KMK 2003) ihr Vorgängerpendant in der ‚Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I‘ von 1993 (KMK 1993) bzw. den ‚Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache‘ von 1995 (KMK 1995). Dort ist zwar nicht konkret definiert, was Standards sind, doch Grundideen wie die Beschreibung von Anspruchsniveaus, das Ziel der Vergleichbarkeit zwischen den Ländern, die Freiheit eigenständiger Schwerpunktsetzungen sowie die Beschreibung von Qualifikationen sind auch dort zu finden (ebd., S.2; 8).

³⁰ Gerade angesichts dieser Erklärung wäre es vermutlich passender gewesen, die Standards nicht als Bildungsstandards, sondern als Kompetenzstandards zu bezeichnen.

4.1.2 Gemeinsame Reformen der Länder mit dem Bund

Als Schnittstelle zwischen Bund und Ländern hat die BLK 2002 beschlossen, ein Strategiepapier zum ‚*Lebenslangen Lernen*‘ zu erarbeiten, das 2004 veröffentlicht wurde (BLK 2004, S.9). Darin wird gewissermaßen der Begriff der Bildung durch den des Lernens ersetzt. „Dabei wird „Lernen“ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (ebd., S.5). Die wesentlichen Elemente des Lebenslangen Lernens sind neben den aus Studien wie PISA bekannten Aspekten der Kompetenzentwicklung, Selbststeuerung, Modularisierung, Vernetzung und dem chancengerechter Zugang ergänzt um die Elemente der Einbeziehung informellen Lernens, Lernberatung sowie einer „Neuen Lernkultur/ Popularisierung des Lernens“ (ebd., S.5). Letzteres wird wie folgt erklärt: „Eine Strategie zur Förderung Lebenslangen Lernens für alle muss dazu beitragen, das Zurückbleiben des Lernens hinter der zunehmenden Komplexität der Verhältnisse und ein Versagen vor den wachsenden Verstehens- und Problemlösungsanforderungen aufzufangen. ... Es ist eine motivierende Popularisierung des Lernens unter Einbeziehung der Medien mit dem Ziel der Entwicklung einer neuen Lernkultur nötig“ (ebd., S.16). Das Strategiepapier benennt im Wesentlichen die Notwendigkeiten der oben genannten Aspekte in den verschiedenen Lebensabschnitten von der Kindheit bis ins Seniorenalter, zeigt den aktuellen Stand in den Ländern anhand der Ergebnisse einer Befragung und anhand von ‚good-practice‘-Beispielen auf und nimmt eine Literaturlauswertung vor. Das Papier soll den Ländern eine Grundlage für die Weiterentwicklung von Programmen und Maßnahmen mit Blick auf das Lebenslange Lernen bieten (ebd., S.31).

Meilensteine der Bildungsreformen sind sicher die ersten nationalen *Bildungsberichte*, die unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) entstanden. Der erste Bericht ‚Erste Befunde‘ (Avenarius u.a. 2003) wurde von der KMK im Februar 2002 in Auftrag gegeben und im August 2003 veröffentlicht. Dieser erste Bericht besteht im Wesentlichen aus aufbereiteten statistischen Daten, Zusammenfassungen von TIMSS, PISA, IGLU und EaG sowie der Darstellung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Länder. Im zweiten ‚ersten‘ Bericht – diesmal im Auftrag von KMK und BMBF – werden zwar ähnliche Daten präsentiert, jedoch anhand von Indikatoren. Das zugrunde gelegte Indikatorenmodell wurde nicht so sehr an der Frage ausgerichtet, welche Daten vorhanden sind, im Gegenteil, es wurde – in Anlehnung an EaG und weitere internationale Berichte – zunächst eine Liste von Indikatoren erarbeitet, die dem Konsortium zufolge beantwortet werden sollten (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S.3), erst danach wurde geprüft, welche Daten vorhanden sind. Der Bericht will die „Bildung im Lebenslauf“ (ebd., S.2), d.h. von der frühkindlichen Betreuung bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter und damit alle Bildungsbereiche abdecken. Die Berichterstattung soll in regelmäßigen Abständen wiederholt werden. „Diesem Bericht liegt ein Verständnis zugrunde, nach dem sich die Ziele von Bildung in den drei Dimensi-

onen „individuelle Regulationsfähigkeit“, „Humanressourcen“ sowie „gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit“ niederschlagen“ (ebd.). Mit der ersten Dimension sollen der Herausforderung der Wissensgesellschaft und dem Prinzip des lebenslangen Lernens begegnet werden, die zweite soll das Angebot qualifizierter Arbeitskräfte und für den einzelnen die entsprechenden Kompetenzen dafür sichern, die dritte Dimension beinhaltet Integration, Kultur, Gleichberechtigung und Partizipation (ebd.). Die Indikatoren werden zudem den Bereichen Input, Prozess oder Output zugeordnet (ebd., S.3).

Kurz nach der Veröffentlichung des indikatorengestützten Berichts publizierte die KMK ihre ‚*Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring*‘ (KMK/IQB 2006). Diese besteht aus vier Bereichen: (1) der Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen, (2) der zentralen Überprüfung der Bildungsstandards im Ländervergleich, (3) den Vergleichsarbeiten in den Schulen sowie (4) der gemeinsamen Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern (ebd., S.5). Das Ziel der Gesamtstrategie ist die systematische Überprüfung von Prozessen und Ergebnissen des Lernens sowie der Reformmaßnahmen der letzten Jahre (ebd., S.6). Das Bildungsmonitoring müsse jedoch mit Maßnahmen zur Unterrichts- und Qualitätsentwicklung und zur Unterstützung der Schulen verknüpft werden. Alle oben genannten Bereiche sind bereits durch- bzw. eingeführt, 2009 wurde beispielsweise die Überprüfung der Bildungsstandards im Rahmen der VERA und VERA-8 länderübergreifend umgesetzt (Universität Koblenz-Landau (Web): VERA; IQB (Web): VERA-8). Die Ergebnisse der Überprüfung sollen bei der schulischen Evaluation, dem Bildungsmonitoring, dem Ländervergleich und der Bildungsberichterstattung Verwendung finden. Die Berichte sollen sich dabei auf Unterschiede der Kompetenzentwicklung zwischen Ländern, zwischen sozialen und ethnischen Gruppen sowie zwischen Bildungsgängen, die denselben Bildungsabschluss vergeben, konzentrieren sowie auf Unterschiede der Leistungsentwicklung von Schüler/-innen (KMK/IQB 2006, S.15).

Die Durchführung von Vergleichsarbeiten als Bestandteil der Gesamtstrategie dient sowohl dem Bildungsmonitoring als auch den Schulen selbst (KMK/IQB 2006, S.21). „Im Unterschied zu internationalen Studien und den zentralen Ländervergleichen, die durch repräsentative Stichproben erhoben werden, dienen Vergleichsarbeiten der landesweiten, jahrgangsbezogenen Untersuchung des Leistungsstands aller Schulen und Klassen“ (ebd.). Die Vergleichsarbeiten werden also nach wie vor von den Ländern bzw. den Schulen und Lehrer/-innen selbst durchgeführt. Die Angleichung der Durchführung von Vergleichsarbeiten zwischen den Ländern wurde im Primarbereich durch die ‚Vergleichsarbeiten in der Grundschule‘ (VERA) im Jahr 2002 angestoßen. Ziele des VERA-Projekts sind die Schul- und Unterrichtsentwicklung, eine Bestandsaufnahme zur Standardsicherung und -entwicklung sowie die Erfassung und Verbesserung der Diagnosegenauigkeit und somit eine Professionalisierung der Lehrkräfte (VERA (Web): Ziele).

4.1.3 Reformen des Bundes

Ein Schwerpunkt der Zuständigkeit des BMBF ist die Berufsbildung. 2005 wurde das neue Berufsbildungsgesetz verabschiedet (BMBF 2005(a)). Dieses entstand aus der Zusammenfassung und Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 und des Berufsbildungsförderungsgesetzes von 1981 (ebd., S.4). „Ziel der Reform ist es, jungen Menschen beim Einstieg in die Berufswelt die volle berufliche Handlungsfähigkeit ... zu vermitteln, die sie befähigt, den sich stetig wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt gerecht zu werden und damit den Grundstein für ein selbst bestimmtes Leben zu legen“ (ebd.). „Gleichzeitig sichert das System der Wirtschaft den Fachkräftebedarf der Zukunft und trägt damit entscheidend zur Wettbewerbsfähigkeit und zum Wohlstand Deutschlands bei“ (BMBF 2005(b), S.1). Die Neuerungen des Gesetzes bestehen vor allem in der Flexibilisierung der Kooperation von Schulen und Betrieben, wobei auch Zeiten schulischer Ausbildung in Ausbildungsberufen wie betriebliche Ausbildungszeiten angerechnet werden können. So fallen die bisherigen Warteschleifen weg, „es gibt keine Bildungszeitverschwendung ... mehr“ (ebd., S.2). Das neue Gesetz soll durch moderne und passgenaue Ausbildungsberufe mehr Ausbildungschancen für Jugendliche und mehr Fachkräfte für die Wirtschaft sichern, wiederum durch größere Flexibilisierung. Es soll des Weiteren eine stärkere Internationalisierung ermöglichen, mehr Chancen für benachteiligte Jugendliche und Migrant/-innen durch neue Förderstrukturen bieten wie auch größere Transparenz schaffen.

Ursprünglich für Herbst 2007 geplant, dann doch im Januar 2008 herausgegeben, hat die Bundesregierung – unter Federführung des BMBF – eine ‚*Qualifizierungsinitiative*‘ lanciert, die den Titel „Aufstieg durch Bildung“ trägt und sich auf alle Bildungsbereiche bezieht (Bundesregierung 2008). „Technologieintensive Industrien boomen, das weltweite Wissen wächst rasant. Die Sicherung des Wirtschaftswachstums ist nur mit gut qualifizierten Fachkräften möglich. Dies gilt insbesondere für ein rohstoffarmes Land wie Deutschland. Deshalb ist es eine Frage der Zukunftsvorsorge, dass alle Menschen in Deutschland ihre Fähigkeiten und Talente entwickeln können“ (ebd., S.2). Der Blick geht dabei auf die dynamischen Entwicklungen anderer OECD-Länder (ebd., S.3; 5). Chancengleichheit für Menschen unterschiedlicher sozialer Schichten und für Frauen und Männer wird daher als Grundlage zur Ausnutzung aller Potentiale zur schnelleren Entwicklung der Qualifizierung der Bevölkerung gesehen (ebd., S.3). Hierfür sollen zentrale Weichenstellungen geschehen, so der Ausbau der Betreuungsplätze in Kindertagesstätten und der Tagespflege in Verbindung mit einer Fortbildungsinitiative für Erzieher/-innen, die Halbierung der Quote der Schulabbrecher, zweite Chancen für Altbewerber/-innen auf Ausbildungsstellen, Vergabe an Aufstiegsstipendien für benachteiligte Jugendliche, Anregung einer größeren Passgenauigkeit der Angebote von Hochschulen für Berufstätige, Erhöhung der Studienquote auf 40 Prozent durch bessere Vermittlung und einen Hochschulpakt, Stärkung des Interesses an MINT-Fächern u.a. durch Einführung eines ‚Freiwilligen Technischen Jahrs‘, Erhöhung der Frauenquote in Führungspositionen und Gewinnung

von Frauen für Hightech-Berufe durch Programme und Wettbewerbe sowie die Stärkung der Weiterbildung durch die Einführung eines Weiterbildungsmonitoring, den Ausbau der empirischen Bildungsforschung und die Einführung eines ‚Berufsbildungs-PISA‘ (ebd., S.5 ff.).

Im Herbst 2008 wurde die ‚Qualifizierungsinitiative‘ weiter ausgebaut. Beim ‚Bildungsgipfel‘ in Dresden hat die Konferenz der Regierungschefs der Länder³¹ – gemeinsam mit Kanzlerin Merkel – neue Maßnahmen zur Stärkung der Bildung in allen Bildungsbereichen beschlossen (Bundesregierung/Die Regierungschefs der Länder 2008). Die Vereinbarung des Bundes und der Länder umfasst insgesamt acht Maßnahmen: (1) Bildung soll höchste Priorität haben (Ausbau der Bildungsstandards, Finanzierung des IQB, Erhöhung der Ausgaben für Bildung und Forschung auf 10% des BIP, Ausbau von Studienplätzen), (2) beste Startbedingungen für jedes Kind (Ausweitung des Betreuungsangebots für unter 3-jährige, verbindliche Sprachstandsfeststellungen, Sprachförderung, Elternarbeit, Qualifizierung von Tagespflegepersonen und Erzieher/-innen, Frühförderung, Neubemessung der Regelleistungen, Jugendsozialarbeiter/-innen), (3) Schulabschlüsse für alle Jugendlichen (Halbierung der Anzahl von Abgänger/-innen ohne Abschluss, Stärkung des dualen Systems, Erleichterung von Übergängen und Nachqualifizierungen, Integrationsmaßnahmen), (4) Chancen zum Aufstieg (Erhöhung der Durchlässigkeit, Vereinfachung des Studiums ohne Hochschulzugangsberechtigung, Ausbau des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes, Verbesserung der Anerkennung ausländischer Abschlüsse), (5) mehr Studierende, (6) mehr MINT-Studierende, (7) mehr Möglichkeiten zur Weiterbildung sowie (8) Bericht der Fachminister/-innen an die Regierungschefs in 2010 (ebd., S.6 ff.).

Der Bildungsgipfel in Dresden wurde von der Öffentlichkeit und den Medien eher enttäuscht aufgenommen (Übersicht der Reaktionen: Heise online (Web): Enttäuschung). Der Bildungsgipfel dauerte nur drei Stunden und die o.g. Maßnahmen beschränken sich auf Absichtserklärungen oder die Fortführung bereits bestehender Programme. Zur Frage der Finanzierung der angestrebten Ausgaben in Höhe von 10% des BIP wird eine Arbeits-/Strategiegruppe gebildet, die bis Herbst 2009 Vorschläge erarbeiten soll (Bundesregierung/Die Regierungschefs der Länder 2008, S.6). Dass dies nicht unproblematisch wird, zeigt sich schon im offiziellen Ergebnispapier zum Gipfel, das sonst sehr positiv formuliert ist: „Die Länder erwarten hierzu einen höheren Anteil am Umsatzsteueraufkommen oder alternativ, dass der Bund bereit ist, die Relation für die Bildungsaufwendungen über das bisherige Maß hinaus zu erhöhen. Der Bund widerspricht dem zum jetzigen Zeitpunkt“ (ebd.). Im Papier vermischen sich konkrete Maßnahmen wie die Einführung verbindlicher Sprachstandserhebungen mit Zielformulierungen in Form von Quoten wie: „Der Bund und die Länder streben an, die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss bis zum Jahr 2015 im Bundesdurchschnitt von 8

³¹ Der Qualifizierungsgipfel ist ein Beispiel dafür, wie Länder- und Bundespolitik in Bezug auf Bildung verschmelzen. Zwar trafen sich in Dresden die Regierungen der Länder, jedoch unter ‚Federführung‘ der Kanzlerin. Entsprechend wurde die Veröffentlichung der Maßnahmen federführend von der Bundesregierung herausgegeben.

Prozent auf 4 Prozent ... zu halbieren“ (ebd., S.8). Zu diesem wie zu vielen anderen Zielen werden jedoch keine konkreten Maßnahmen genannt. Das wichtigste Signal des Bildungsgipfels in Dresden ist wohl, dass die Bildung ein herausragendes Thema für die Länder ist. Denn der Bildungsgipfel war Auftakt der jährlich im Oktober tagenden Ministerpräsidentenkonferenz, in der alle föderalen Themen besprochen werden (Bundesrat (Web): Ministerpräsidentenkonferenz). Während sonst alle Themen innerhalb der Tagung behandelt werden, wurde in Dresden das Thema Bildung – in Form des Bildungsgipfels – gesondert an den Anfang der Tagung gestellt.

4.2 Reformen des Landes Baden-Württemberg

Seit dem Konstanzer Beschluss 1997, spätestens aber nach Bekanntwerden der Ergebnisse von PISA 2000 Ende 2001 hat es in Baden-Württemberg – wie in anderen Bundesländern auch – eine Häufung von Reformen im Bildungsbereich gegeben. PISA 2000 fiel in Baden-Württemberg in die Bildungsministerzeit von Annette Schavan. In ihrer Zeit als Kultusministerin von 1995 bis 2005 gestaltete sie die wichtigsten Reformen vor und nach PISA wesentlich. In zwei Büchern – vor und nach PISA 2000 – legt sie ihre Vorstellungen zu Schule, Bildung und Bildungspolitik dar (Schavan 1998; 2002). Die Aufgaben der Schule sieht sie darin, das Lehren und Lernen zu gestalten, Talente, Neugierde, Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler/-innen zu wecken, ihre Fähigkeit zu lebenslangem Lernen zu entfalten und sie bei der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (Schavan 1998, S.9). Bei der wieder aufkeimenden Debatte um zukunftsfähige Bildung Ende der 1990er sieht sie die Gefahr, dass Schule zum einen immer mehr von Interessengruppen instrumentalisiert wird und zum anderen, dass immer mehr die Strukturen an Stelle der Menschen im Vordergrund stehen. Anstelle einer Polemik der Interessengruppen untereinander und gegen die Bildungspolitik fordert sie eine Debatte über Inhalte und Ziele des Bildungswesens (ebd., S.15). Bildungspolitik sei auch Gesellschafts- und Kulturpolitik, die Gesellschaft müsse daher die Schulen mehr als gemeinsames Bildungsgut achten und nicht auf die „Korrespondenz zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem“ (ebd., S.17) reduzieren. Auch kritisiert sie die allgemeine Einstellung, nach der den Schulen immer mehr familiäre und gesellschaftliche Aufgaben übertragen würden – bei gleichzeitiger Forderung, sie solle weniger Mittel verbrauchen (ebd., S.14). Im Bezug auf die immerwährende Forderung nach Erhöhung der Akademikerquote weist sie auf die Grenzen der Begabungen der Menschen hin, die eine grenzen- und folgenlose Akademisierung nicht zulasse (ebd., S.23). Als wichtige Punkte der Qualitätsentwicklung der Schulen sieht sie die Stärkung der einzelnen Schulen sowie der Profile der verschiedenen Schularten (ebd., S.115 ff.).

„Schule ist das Spiegelbild unserer Gesellschaft. Insofern richten sich Fragen nach einer Verbesserung der Lage [der Schulen] auch an die Gesellschaft im Blick auf den generellen Stellenwert von Bildung und Erziehung, Lernen und Leistung“ (Schavan 2002, S.7). In ihrer Reaktion auf PISA 2000 weist Schavan

darauf hin, dass man aus den Vergleichsstudien vor allem sehen könne, dass in Ländern, die besser abschnitten, der Stellenwert der pädagogischen Arbeit und des Berufs der Lehrer/-innen sehr viel höher ist. Bildung insgesamt erlebe durch PISA einen Aufschwung, „als Schlüssel für individuelle Lebenschancen und kulturelle Teilhabe, als Motor für gesellschaftliche Entwicklung und Innovation ... und sie ist der strategisch bedeutsame Faktor im Wettbewerb der Länder“ (ebd., S.9). Aber auch: „Bildung ist von ihrer Ursprungsgeschichte her eine Lebenskunst, zu der unsere Bildungsinstitutionen ihren Beitrag leisten, nicht mehr und nicht weniger“ (ebd., S.12) und Teil des geistigen Generationenvertrags. In ihrer Reaktion nimmt Schavan zwar die Grundüberzeugung einer persönlichkeitsentwicklungsbezogenen Bildung wieder auf, betont aber vor allem die Bedingungen einer gelingenden Qualitätsentwicklung der Schulen. Dazu gehören Bildungsstandards, Evaluation, die Modernisierung der KMK, Investitionen in Bildungsforschung, Modernisierung der Lehrerbildung, Verstärkung der Elternbildung, Stärkung des Bildungsauftrags des Kindergartens, der Kooperation mit Grundschulen, der Kulturtechniken in den Grundschulen, Leseförderung, Gewaltprävention, Werteerziehung, Förderung der Leistungsbereitschaft, Einbeziehung der Eltern, Profilstärkung der Schularten sowie die Verkürzung der Gymnasialzeit.

Schavan war 2001, also im Jahr der Veröffentlichung von PISA 2000, auch Präsidentin der KMK (KMK (Web): Präsidentin). In ihrer Rede zum Amtsantritt als Präsidentin verbindet sie die Betonung eines kulturpolitischen und humanistischen Schwerpunkts mit der Forderung nach moderner Weiterentwicklung, Wettbewerb, Qualitätssicherung und mehr Internationalisierung (KMK 2001(d)). Der Antritt der Präsidentin für 2002, Schipanski, stand im Vergleich deutlicher unter dem unmittelbaren Eindruck der PISA-Ergebnisse. Sie sieht das Bildungswesen vor tiefgreifenden Veränderungen, weist auf die notwendigen schnellen Reaktionen der KMK hin, fordert eine deutliche Qualitätsentwicklung an Schulen und umfassende Reformen im Hochschulbereich (KMK 2002).

4.2.1 Kindergarten und Grundschule

Der *Orientierungsplan* für die baden-württembergischen Kindergärten (s. auch Kap. 4.4.1) wurde 2004 beschlossen, befindet sich seit 2006 in der Pilotphase und wurde im Sommer 2009 für alle vorschulischen Einrichtungen verbindlich (KM 2006(a), S.9). Er ist eine Art Bildungsplan für die Kindergärten. Er basiert auf dem ‚Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‘, der von der Kultusministerkonferenz und der Jugendministerkonferenz 2004 gemeinsam beschlossen wurde (JMK/KMK 2004). Dieser Rahmen formuliert den Bildungsauftrag der Kindergärten wie folgt: „Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten“ (ebd., S.2). An der Konzeption des Orientierungsplans waren

zahlreiche Institutionen beteiligt, neben dem KM als Herausgeber unter anderem das Ministerium für Arbeit und Soziales, evangelische und katholische Verbände, ein Wohlfahrtsverband, ein Kommunalverband für Jugend und Soziales, das IPSUM-Institut sowie Gemeinde-, Städte- und Landkreistag Baden-Württemberg (KM 2006(a), S.6). Nach der Regierungsbildung 2005 wurde nicht nur das Kabinett umgebildet, sondern auch der Kindergartenbereich dem Kultusministerium zugeschlagen, der zuvor beim Sozialministerium verortet war. Der Orientierungsplan ist in diesem Zusammenhang ein weiterer Schritt zur Integration der Kindergärten ins Bildungssystem.

Die Autor/-innen begreifen den Kindergarten als wichtigsten „Ort der frühkindlichen Bildung“ (KM 2006(a), S.7). Er bilde das Fundament der Bildung schlechthin, sei Grundlage für späteres schulisches und lebenslanges Lernen und begleite kindliche Bildungsprozesse individuell. In die Konzeption sind Erkenntnisse der Pädagogik, Psychologie und der Gehirnforschung eingeflossen. Die Autor/-innen definieren Bildung als „lebenslangen und selbsttätigen Prozess zur Weltaneignung“ (ebd., S.19). Ziele von Bildung sind Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit (ebd., S.17). Einerseits steht dabei das Kind und seine Bedürfnisse, ein ganzheitlicher Ansatz sowie die damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen im Mittelpunkt (ebd., S.12 f.). Andererseits ist der Orientierungsplan auch ein Instrument zur Qualitätsentwicklung im Kindergarten und gibt dafür Richtlinien vor wie die schriftliche Fixierung von Zielen, das Vorhandensein und die Dokumentation festgelegter Kriterien zur Zielerreichung, die Dokumentation, systematische Bearbeitung und Umsetzung von Methoden und Maßnahmen sowie die Transparenz all dieser Prozesse (ebd., S.61 f.). Auch das „Profil eines „guten“ Kindergartens“ (ebd., S.62) wird dargestellt, es enthält ein Leitbild, eine pädagogische Konzeption, eine Angebotsstruktur, die den Eltern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglicht, den Orientierungsplan sowie ein Qualitätssystem zur qualitativen Weiterentwicklung (ebd., S.62 f.).

Das Hauptziel der Schulfähigkeit findet sich noch bei weiteren Projekten der baden-württembergischen Bildungspolitik. Grundlage des Projekts *„Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen“* ist eine zum Schuljahr 2002/03 in Kraft getretene Verwaltungsvorschrift (KM/SM 2002, S.I.1; III.1). Durch die engere Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule bzw. zwischen Erzieher/-innen, Lehrer/-innen und Eltern sollen gemeinsame pädagogische Grundlagen geschaffen werden, die in der „Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit sowie im Aufbau sozialer Beziehungen“ liegen (ebd., S.I.2). In beiden Institutionen sollen „die für das weitere Lernen und Leben in der Schule und in der Freizeit sowie die für das spätere Leben als Erwachsene in Beruf und Familie notwendigen Basiskompetenzen erworben werden“ (ebd., S.I.1). Der Schwerpunkt der vorschulischen Bildung liegt bei der Sprach- und Leseförderung: „Die derzeitige Diskussion zeigt die Wichtigkeit frühkindlicher Phasen des Lernens, ebenso die hohe Bedeutung von Sprache und Schrift im vorschulischen Alter. Der Weg zur Lesekompetenz beginnt mit sogenannten „Vorläufer-Kompetenzen“, die im vorschulischen Alter

erworben werden“ (ebd., S.I.2). Ziel des Projekts ist es, den Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule zu erleichtern, was durch den Austausch in Arbeitsgemeinschaften, die Beobachtung der Kinder und den Austausch mit den Eltern erreicht werden soll (ebd., S.III.1 f.) bzw. durch die Zusammenarbeit mit Kinderärzten, Gesundheitsämtern, der allgemeinen Jugendhilfe und weiteren Kooperationspartnern wie örtlichen Vereinen, Musikschulen und Kirchengemeinden (Kultusportal (Web): Kindergarten).

Durch das Projekt ‚*Schulreifes Kind*‘ sollen Entwicklungsverzögerungen von Kindern frühzeitig erkannt und durch gezielte Fördermaßnahmen ausgeglichen werden, um Rückstellungen zu vermeiden (Kultusportal (Web): Modellstandorte). 15 bis 24 Monate vor der Einschulung wird dabei für jedes Kind auf der Grundlage des Orientierungsplans festgestellt, ob ein spezieller Förderbedarf z.B. in den Bereichen Sprache, Motorik oder Konzentrationsfähigkeit besteht. Ist das der Fall, entscheiden Schule, Kindergarten, Gesundheitsamt, Frühförderstelle und Eltern über die Art der Förderung, die beispielsweise in Form einer Zusatzbetreuung (6 bis 18 Stunden pro Woche) durch Erzieher/-innen oder Lehrer/-innen erfolgen kann (KM 2006(b)). „Das letzte Kindergartenjahr vor der Grundschule soll dann überall spezifisch pädagogische Angebote zur Kompensation von Defiziten im Blick auf vergleichbare Bildungschancen am Schulbeginn ermöglichen“ (KM 2006(c), S.5).

Durch das Projekt ‚*Schulanfang auf neuen Wegen*‘ soll das relativ hohe durchschnittliche Schuleintrittsalter vermindert werden. Das hohe Eintrittsalter (in Baden-Württemberg und ganz Deutschland) kommt vor allem durch hohe Zurückstellungsquoten und eine rückläufige Anzahl vorzeitig eingeschulter Kinder zustande (KM 2006(d), S.7). „Die Heterogenität der Lern- und Entwicklungs Voraussetzungen der schulpflichtigen Kinder, die unterschiedlichen Lebenslagen infolge gesellschaftlicher Veränderungen lassen die frühere Einschulungs- und Zurückstellungspraxis als ... heute nicht mehr angemessene Antwort erscheinen“ (KM 2001(a), S.2). Ausgangspunkt des Projekts war das gleichnamige Symposium im Jahr 1996, bei dem Wissenschaftler/-innen, Pädagog/-innen, Vertreter/-innen der Schulverwaltung, der Trägerverbände, der Lehrerverbände und der Kirchen beteiligt waren und an das sich ein Modellprojekt anschloss, das im Folgenden ausgebaut wurde (ebd.; KM 2006(d), S.10). Die Einschulung soll mithilfe der Flexibilisierung des Einschulungszeitpunktes und der individuellen Verweildauer in der Schuleingangsstufe geöffnet werden. Diese Flexibilisierung kann in Form von drei Modellen geschehen. Im Modell A gibt es eine Eingangsstufe mit jährlicher Einschulung und variabler Verweildauer von ein bis drei Jahren bzw. mit halbjährlicher Einschulung und variabler Verweildauer; im Modell B wird eine Grundschulförderklasse eng, aber flexibel mit der Grundschularbeit und -zeit verzahnt bzw. vorzeitig in die Grundschulförderklasse eingeschult (KM 2006(d), S.9 f.); im Modell C versammeln sich Einzelmaßnahmen wie die vorzeitige Einschulung, vertiefte und erweiterte Kooperationen mit dem Kindergarten, Diagnostik und Förderpläne, offene Unterrichtsformen, klassenübergreifende Vorhaben oder die Auflösung des Zeittaktes (KM 2001(a), S.3).

Das Konzept ‚*verlässliche Grundschule*‘ wurde im Schuljahr 2000/2001 eingeführt. Es gilt für Grundschulen, für Sonderschulen mit Bildungsgang ‚Grundschule und Förderschule‘ sowie für Förderschulen (KM 2002(a), S.4). Grundidee ist, dass die Kinder täglich gleiche Anwesenheitszeiten in der Schule haben, d.h. es wird eine Betreuung gewährleistet, wenn beispielsweise die letzte Stunde des Unterrichts ausfällt. Kernelemente der Konzeption sind verlässliche Betreuungsangebote und Zeitstrukturen, eine Rhythmisierung des Unterrichts, die Optimierung des Stundenplans und Bewegungsangebote (ebd.). Das Konzept steht u.a. im Zusammenhang mit dem ‚Schulanfang auf neuen Wegen‘. Es hat eine dreifache Zielsetzung: es ist „Ausdruck kind- und entwicklungsgemäßer Gestaltungsmöglichkeiten des Schulalltags. Den Bedürfnissen der Eltern wird durch die verlässlichen Betreuungszeiten Rechnung getragen“ (ebd.). Es „eröffnet erweiterte pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten und ist ein nachhaltiger Impuls zur Qualitätsverbesserung des Bildungsgangs Grundschule“ (ebd., S.10).

Die Einführung von ‚*Fremdsprachen in der Grundschule*‘ ist eine „logische Konsequenz zeitgemäßer Fremdsprachendidaktik und innovativer Schulentwicklung“ (KM 2002(b), S.2). An die zweijährige Pilotphase schloss ab dem Schuljahr 2003/04 die Einführung der Pflichtfremdsprache ab dem ersten Schuljahr an. Den Schüler/-innen sollen Sprache und Kultur näher gebracht und eine Grundlage für den Fremdsprachenunterricht in den weiterführenden Schulen gelegt werden. Das Lernen soll kommunikativ, mithilfe von Bewegung, Geschichten und Musik erfolgen. Wesentliche Zielsetzungen sind die mündliche Sprachkompetenz, Hörverstehen, Sprachlernkompetenz, Sprachbewusstsein, Sensibilisierung für Sprachen insgesamt, Lesefertigkeit und die Heranführung an Schriftbilder (ebd., S.4). „Das Beherrschen einer Fremdsprache wird im 21. Jahrhundert zu einer Schlüsselfertigkeit wie Rechnen, Lesen, Schreiben“ (ebd., S.5), so Ministerpräsident Teufel zur Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.

Zwar gibt es in Baden-Württemberg seit 1988 bzw. 1994 geförderte *Ganztagsangebote* (LS/StaLa 2007, S.96), doch erst 2006 hat der Ministerrat die Schaffung eines flächendeckenden und bedarfsorientierten Netzes von Ganztagschulen beschlossen (KM (Web): Ganztagsschulprogramm). Im Endausbau sollen 40 Prozent der öffentlichen allgemein bildenden Schulen zu Ganztagschulen entwickelt werden, entweder mit offener Angebotsform und freiwilliger Teilnahme, in gebundener Form in Brennpunktschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung oder/und mit dem Einsatz von Jugendbegleiter/-innen (ebd.). Die Ganztagsangebote sollen gezielte Förderung wie Sprachförderung, Hausaufgabenbetreuung, Lernen Lernen, Förderung der sozialen Kompetenz oder motorische Förderung umfassen sowie Projekte, ein erweitertes Bildungsangebot, pädagogische Freizeitaktivitäten, einen Mittagstisch und die Kooperation mit der Jugendhilfe, mit Vereinen oder dem Stadtteil (KM 2002(c), S.1). Der Fokus liegt bei Grund- und Hauptschulen mit besonderen pädagogischen Erfordernissen, d.h. meist mit schwieriger Klientel. Als Gründe für den starken Ausbau des Ganztagsangebots werden der gesellschaftliche, demographische und familiäre Wandel und die bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie, insbesondere für Frauen, ge-

nannt. „Der demografische Wandel der Gesellschaft mache es erforderlich, dass gut ausgebildete Frauen dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stünden. Das Angebot von Ganztagschulen ist ein Standortfaktor des Wirtschaftsstandorts Baden-Württemberg und ein wichtiges Entscheidungskriterium dafür, ob der Kinderwunsch der Eltern realisiert wird“ (Staatsministerium BW 2006). Das Ganztagschulprogramm ‚Ausbau und Weiterentwicklung der Ganztagschulen in Baden-Württemberg‘ wird flankiert vom Programm ‚Chancen durch Bildung – Investitionsoffensive Ganztagschule‘, das den Bau von zusätzlich erforderlichen Räumen und Flächen wie für den Essens-, Betreuungs-, Freizeit- und Lehrbereich ermöglicht (KM 2006(e), S.2) sowie dem Investitionsprogramm des Bundes ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ mit ähnlicher Ausrichtung (KM 2004(b), S.1).

4.2.2 Weiterführende Schulen³²

In der Hauptschule wurde in den 1980er Jahren die Lehrplaneinheit ‚*Orientierung in Berufsfeldern*‘ (OiB) im Bildungsplan verankert. Diese Lehrplaneinheit wurde von 2000 bis 2002 durch das Projekt ‚IMPULSE Hauptschule – Neukonzeption der Berufswegeplanung in der Hauptschule‘ weiterentwickelt (KM 2002(d), S.3). Das Projekt entstand durch eine Kooperation zwischen dem KM und dem Landesarbeitsamt Baden-Württemberg sowie der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (ebd., S.1). „Um der sich ständig wandelnden Arbeitswelt gerecht zu werden, benötigen die Hauptschulen von heute statt der reinen Orientierung in der Berufswelt einen Berufswegeunterricht, der sich als Prozess ab Klasse 5 durch die komplette Hauptschulzeit zieht“ (ebd., S.3). Kern des Projekts ist die Bildung von Tandems zwischen Hauptschulen und Arbeitsagenturen und/oder Unternehmen der näheren Umgebung, um konkrete und detaillierte Einblicke in die Arbeitswelt zu erlangen (ebd., S.40). „Wesentliches Ziel ist es, durch die Zusammenarbeit der Wirtschaft mit den Verantwortlichen in den Schulen den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt besser zu gestalten und die Qualität der Schulen weiterzuentwickeln“ (ebd., S.40), sowie Hauptschüler/-innen durch Praxis- und Anwendungsorientierung „eine frühzeitige, realitätsbezogene sowie situationsangemessene berufliche Orientierung“ (ebd., S.4) zu ermöglichen. Da die Erlangung der Ausbildungsreife ein wichtiges Element der Hauptschulbildung ist, spielt auch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Rolle im Projekt (ebd., S.6).

In der Realschule wurde zum Schuljahr 2001/02 das ‚*Themenorientierte Projekt Wirtschaften, Verwalten und Recht*‘ (TOP WVR) eingeführt. Durch Projekte wie die Gründung von Juniorfirmen oder Simulationsprojekte sollen Realschüler/-innen auf die Lebens- und Berufswelt vorbereitet werden. „TOP WVR fördert die Realschülerinnen und Realschüler durch die Begegnung mit realen Situationen in der Entwicklung ihrer fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompe-

³² Die Reformen der weiterführenden Schulen sind sehr zahlreich und umfassend. Hier werden für die verschiedenen Schularten daher nur wenige, dafür aussagekräftige Beispiele dargestellt.

tenz und trägt zu einer Verbindung von Bildungs- und Arbeitswelt bei“ (KM 2003(a), S.5), die Kompetenzentwicklung steht also im Vordergrund. Das TOP soll handlungsorientiert sein, Ernst- und Projektcharakter aufweisen, eine Öffnung der Schule nach außen bewirken und so genannte themenzentrierte Erwartungen erfüllen (KM 2001(b), S.5). Die Schüler/-innen sollen über den Unterricht im TOP Einsichten in die arbeitsteilige und globale Wirtschaft erhalten, in Verwaltungsabläufe und -tätigkeiten sowie in die entsprechenden rechtlichen Rahmenbedingungen. Sie sollen so auf die moderne Industrie-, Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft vorbereitet werden, die sich durch erhöhte Anforderungen bzgl. Flexibilität, Mobilität und Teamfähigkeit auszeichnet (ebd., S.8). Das TOP WVR setzt zum einen eine neue Unterrichtsplanung und -durchführung voraus, da die Projekte zum Teil außerhalb der Schule durchgeführt werden und fächerübergreifend sein können. Zum anderen erfordert es auch einen „veränderten Leistungsbegriff“ (KM 2001(b), S.15) bzw. eine andere Art der Benotung als die der Klassenarbeit. Sowohl der Projektprozess als auch das Projektergebnis sollen von den Lehrkräften benotet werden, idealerweise anhand eines Kriterienrasters, das Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Personalkompetenz umfasst. Dazu können Teamarbeit, Kommunikation, Organisation, Präsentation, Konfliktlösung, Durchhaltevermögen, Verantwortungsbereitschaft, Leistungsbereitschaft und Selbständigkeit gehören (ebd., S.16). „In TOP WVR kristallisiert sich das gesamte Spektrum neuer, qualitätssteigernder Komponenten der Inneren Schulentwicklung: Nachhaltigkeit durch hohe Schülerbeteiligung, Eigentätigkeit und Eigenverantwortung sowie intensive Kooperation mit dem außerschulischen Umfeld“ (ebd., S.3).

1999 hat die KMK beschlossen, die 1972 reformierte Oberstufe des Gymnasiums erneut zu überarbeiten, in Baden-Württemberg wurde dies 2001 umgesetzt. Im Zentrum der *„Neuen gymnasialen Oberstufe“* (NGO) steht die verbreiterte und vertiefte Allgemeinbildung (KM 2002(e), S.1). Dabei wird die ursprüngliche Wahl der zwei Leistungskurse durch die Wahl eines Profil- und eines Neigungsfachs ersetzt, zusätzlich werden Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache (vergleichbar mit den ehemaligen Leistungskursen) für alle Schüler/-innen verpflichtend (ebd., S.2; gilt für allgemein bildende Gymnasien, Regelungen für berufliche Gymnasien sind ähnlich, ebd., S.7). Anstatt ein sind nun zwei naturwissenschaftliche Fächer verpflichtend. Themen wie Ökonomie gewinnen an Bedeutung (ebd., S.2). Ziele der Oberstufenreform sind neben der vertieften Allgemeinbildung die individuelle Profilierung, fächerübergreifendes, selbstständiges und projektorientiertes Lernen, um „diejenigen Fähigkeiten, Kompetenzen und Haltungen zu vermitteln, die für die Wahrung ihrer Zukunftschancen und die angemessene Bewältigung ihrer Aufgaben unverzichtbar sind“ (ebd.). „Unter dem Aspekt einer erforderlichen Qualitätssicherung am Gymnasium dienen diese Zielsetzungen der Stärkung allgemeiner Kompetenzen und damit einer anspruchsvollen Vorbereitung auf die Anforderungen, die Schülerinnen und Schüler nach dem Abitur bewältigen müssen. Die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe entspricht auch den Feststellungen und Forderungen der Hochschulen und der Wirtschaft“ (ebd., S.2).

Im Schuljahr 1990 startete der Schulversuch zum *8-jährigen Gymnasium*, kurz ‚G8‘ genannt. Dieser wurde 1997 ausgeweitet und schließlich wurde 2004/05 das 8-jährige Gymnasium bzw. das ‚Gymnasium 2004‘ flächendeckend, also für alle neuen Fünftklässler der Gymnasien eingeführt (KM 2004(c), S.3). Primär bedeutet das eine Verkürzung der Gymnasialzeit von 9 auf 8 Schuljahre. Zugleich ist das neue Gymnasium aber auch mit dem neuen Bildungsplan 2004 und dessen Bildungsstandards verbunden. G8 knüpft an bestehende Reformen im Gymnasialbereich an, wie den fächerverbindenden Unterricht, neue Prüfungsformen, Seminarkurse, schülerzentrierte Unterrichtsformen, die Flexibilisierung des Unterrichts und Unterstützungssysteme für Schulentwicklungsprozesse (ebd., S.4). Dazu kommen die Reduktion der Stofffülle und die Konzentration auf fachliche und überfachliche Kompetenzen. Ziele der Reform sind die Stärkung interkultureller Kompetenz durch den frühen Start mit Fremdsprachen, die Stärkung von Technik und Naturwissenschaften durch das neue Fach ‚Naturwissenschaft und Technik‘ (NwT), das Denken in Zusammenhängen wie durch den Fächerverbund ‚Geographie – Wirtschaft – Gemeinschaftskunde‘ (GWG), Qualitätsentwicklung durch Vergleichsarbeiten und die Verkürzung der Schulzeit. „Das jetzige durchschnittliche Alter von 19,5 Jahren zum Zeitpunkt des Abiturs ist im europäischen Vergleich eindeutig zu hoch. Mit 18 Jahren sind Jugendliche volljährig, wahlberechtigt und bereit, Verantwortung zu übernehmen. Sie sollen dann auch in die Hochschule oder eine Ausbildung starten können“ (ebd., S.5).

4.2.3 Bildungsplan 2004

Die Vorbereitung des Bildungsplans 2004 begann 2000 mit einer Befragung von Lehrkräften zum Bildungsplan 1994. 2002 wurden die Entwürfe zum Bildungsplan 2004 im Internet veröffentlicht und zur Diskussion gestellt (LBS (Web): Bildungsplan). Im Schuljahr 2004/05 wurde der neue Bildungsplan in allen fünften Klassen der weiterführenden Schularten und in den ersten Klassen der Grundschulen eingeführt (schon bestehende Klassen arbeiten bis zu deren Abschluss weiter mit dem Bildungsplan 1994). Die Ziele des neuen Bildungsplans bzw. der Bildungsplanreform sind die Vermittlung personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Kompetenzen, die Stärkung von Grundlagenwissen und Allgemeinbildung, die Veränderung der Schul- und Unterrichtskultur sowie die Verbesserung und Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht (KM 2007(a), S.1). Der Bildungsauftrag der Schule wird im Bildungsplan – neben den Regelungen der übergeordneten Gesetze – als die Vermittlung persönlicher, praktischer und politischer Bildung gesehen, im zusätzlichen Erziehungsauftrag und in der Vermittlung der Ausbildungsfähigkeit (KM/LEU 2004(a), S.11 f.). Ziele, die die Schüler/-innen erreichen sollen, sind Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse (ebd., S.12 ff.). Didaktische und methodische Prinzipien enthalten die Anwendbarkeit, Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Selbstkontrolle, aktives Entdecken, kooperatives Lernen, Vermittlung von Lernstrategien und außerschulische Erfahrungen (ebd., S.18 f.). Hauptmerkmale der Bildungsreform im Zu-

sammenhang mit dem neuen Bildungsplan sind Bildungsstandards, ein verbindliches Kerncurriculum, zu dem ergänzend ein Schulcurriculum erarbeitet werden muss, Kontingenzstundentafeln und Fächerverbünde.

Die *Bildungsstandards* sind in drei Ebenen aufgeteilt. Auf der ersten Ebene finden sich die Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. Sie beinhalten den Bildungsauftrag des Fachs/Fächerverbands, didaktische Prinzipien, fachspezifische und überfachliche Kompetenzen auf hohem Abstraktionsniveau und z.T. konkrete Inhalte. Auf der zweiten Ebene finden sich die Niveaunkonkretisierungen. Sie beschreiben Anspruchsniveaus der verschiedenen Kompetenzen anhand einer exemplarischen Problemstellung. Die Ebenen eins und zwei sind verpflichtend, die Umsetzungsbeispiele der Ebene drei der Bildungsstandards sind nicht verbindlich und dienen als Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht im Sinne des Bildungsplans (KM 2007(a), S.3 f.). Die entscheidende Neuerung des Bildungsplans 2004 ist das ins Zentrum Stellen der Kompetenzen. „Kompetenz meint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit für sachlich begründetes Handeln. ... Bei der Orientierung von Schulleben und Unterricht an Kompetenzen müssen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zum handelnden Vollzug und zum Einüben von Verfahrensweisen erhalten“ (ebd., S.3). Dabei wird zwischen personaler Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz sowie Fachkompetenz unterschieden. Die zu erreichenden Kompetenzen werden jeweils für das Ende einer zweijährigen Periode angegeben.

Die Bildungsreform im Zusammenhang mit dem Bildungsplan 2004 eröffnet den Schulen Freiräume durch die Trennung von *Kern- und Schulcurriculum*. Im Kerncurriculum sind verpflichtende Inhalte von Fächern oder Fächerverbünden ausgewiesen. Auf das Kerncurriculum sollen zwei Drittel der Unterrichtszeit verwendet werden. Das Schulcurriculum ermöglicht Schwerpunktsetzungen anhand des Schulkonzepts oder besonderer Ausrichtungen. Es ermöglicht zusätzliches fächerübergreifendes, profilbildendes und projektorientiertes Lernen und Arbeiten (KM 2007(a), S.3). Dem entsprechen auch die *Kontingenzstundentafeln*, die die Gesamtzahl der zu unterrichtenden Jahreswochenstunden für ein/en Fach/Fächerverbund ausweisen. Wie die Stunden beispielsweise innerhalb des Schuljahrs verteilt werden, bleibt der einzelnen Schule überlassen (ebd., S.5). Schließlich werden in bestimmten Schularten mehrere ursprüngliche Fächer zu *Fächerverbünden* zusammengefasst bzw. neue Fächer und Fächerverbünde eingeführt. Das sind für die Grundschule BSS (Bewegung, Spiel, Sport) und MeNuK (Mensch, Natur, Kultur), für die Hauptschule/Werkrealschule MSG (Musik, Sport, Gestalten), WAG (Wirtschaft, Arbeit, Gesundheit), MNT (Materie, Natur, Technik) und WZG (Welt, Zeit, Gesellschaft), für die Realschule EWG (Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde), NWA (Naturwissenschaftliches Arbeiten) und WVR (Wirtschaft, Verwalten, Recht) und für das Gymnasium NwT (Naturwissenschaft, Technik) und GWG (Geographie, Wirtschaft, Gemeinschaftskunde) (LBS (Web): Bildungsstandards).

4.2.4 Qualitätsentwicklung und Evaluation

Parallel mit der Gründung des IQB sollten in möglichst allen Ländern ähnliche Institute gegründet werden – Landesinstitute, die die Qualität von Schule und Unterricht, zum Teil auch von Lehrerbildung entwickeln und sichern sollten. In Baden-Württemberg wurde dazu das seit 1910 unter verschiedenen Namen existierende Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (LEU) zum Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) umgewandelt (LS 2006, S.5;8). Einem entsprechenden Beschluss des Ministerrats im Juli 2002 folgte die Errichtung per Gesetz im Dezember 2004 bzw. Januar 2005 (ebd., S.70). Damit war auch ein Struktur- und Aufgabenwandel verbunden. Das LS gliedert sich in die vier Aufgaben- bzw. Fachbereiche (1) Verwaltung, Koordinierung und Bildungsanalysen, (2) Qualitätsentwicklung und Evaluation, (3) Schulentwicklung und empirische Bildungsforschung sowie (4) Bildungsplanarbeit (LS 2008(a), S.1). Das LS ist in Baden-Württemberg die „zentrale Einrichtung zur Unterstützung der systematischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den Schulen“ (LS 2006, S.8) und arbeitet eng mit dem Kultusministerium zusammen. Das LS ist für die meisten der seit PISA in der Öffentlichkeit stehenden Projekte verantwortlich, so für die Durchführung von PISA-E, die Konzeption der Selbst- und Fremdevaluation, die Durchführung der Fremdevaluation an Schulen und weiteren Bildungsinstitutionen, für die Bildungsberichterstattung, Leseförderung, verschiedene Schulentwicklungsprojekte wie SINUS, Erstellung und Auswertung von Vergleichsarbeiten, Bildungsstandards und die (Weiter-) Entwicklung der Bildungspläne 2004. Das Landesinstitut arbeitet mit verschiedenen wissenschaftlichen Einrichtungen zusammen, um die Konzepte entsprechend zu fundieren. „Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich heißt, pädagogische Prozesse und Produkte schrittweise und fortwährend zu optimieren“ (ebd., S.8). Somit „ist auch das neue Landesinstitut für Schulentwicklung eine Antwort auf PISA und die damit verbundenen Herausforderungen“ (ebd., S.71).

Schon vor PISA wurde am LS über die Notwendigkeit zur Qualitätssicherung und Evaluation nachgedacht, entsprechende Überlegungen wurden 2000 als ‚neue Schwerpunkte‘ in den Bereich Schulentwicklung aufgenommen (LEU 2001, S.73 ff.). PISA und die Umstrukturierung des LEU zum LS konkretisierten entsprechende Konzeptentwicklungen. Unter dem Oberbegriff der Qualitätsentwicklung werden seitdem unter anderem die Bausteine Selbstevaluation, Fremdevaluation und Bildungsberichterstattung zusammengefasst. „Mit den erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten für die Einzelschule wächst auch die Verantwortung für die Qualitätsentwicklung vor Ort ... Die Optimierung der Lehr- und Lernprozesse steht dabei im Mittelpunkt von Qualitätsentwicklung an der Schule“ (LS 2007(a), S.10). Im Dezember 2006 beschloss der Landtag von Baden-Württemberg einstimmig (!), dass die Durchführung von Selbst- und Fremdevaluation an allen Schulen im Land ab dem Schuljahr 2007/08 verpflichtend und im Schulgesetz als Paragraph 114 verankert wird (Gehlhaar 2007, S.26; Landesrecht BW (Web): Schulgesetz § 114).

Diagnose- und Vergleichsarbeiten

In Baden-Württemberg werden seit 1999 Diagnose- und Vergleichsarbeiten (DVA) an den allgemein bildenden Schulen (außer an Sonderschulen) durchgeführt (Landtag 2003, S.5). Von 1999 bis 2004 war die Teilnahme an den Arbeiten für Schulen freiwillig und diente vor allem der Prüfung und Weiterentwicklung der Testinstrumente und -verfahren. Seit dem Schuljahr 2005/06 ist die Durchführung der DVA an allen Grundschulen und allgemein bildenden weiterführenden Schulen verpflichtend. Zunächst wurden diese jeweils am Ende der zweiten, sechsten, achten und zehnten Klassenstufe durchgeführt, als Klassenarbeit gewertet und benotet (LS 2006, S.28). Nach Protesten von Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Eltern wurde das Verfahren jedoch verändert, sodass ab dem Schuljahr 2009/10 die DVA am Anfang eines Schuljahres geschrieben und nicht mehr benotet werden (KM (Web): Mitteilung). Die DVA haben zwei Zielsetzungen. Zum einen sollen sie als Teil der Selbstevaluation (s.u.) der Schule Mitteilung darüber geben, inwieweit die Schüler/-innen die Bildungsstandards erreicht haben. Die Schulen können Klassen untereinander, aber auch durch zur Verfügung gestellte Landeswerte ihre Schule mit anderen Schulen vergleichen. Sie „bieten damit Informationen für eine empirisch gesicherte, zielgerichtete und systematische Qualitätsentwicklung vor Ort“ (LS 2006, S.28). Zum anderen dienen sie Lehrer/-innen als Vergleichs- und Diagnoseinstrument für die einzelnen Schüler/-innen und Klassen und deren Lernstand.

Die DVA müssen jährlich durchgeführt werden. Die Fächer Deutsch und Mathematik sind in allen Stufen und Schularten verpflichtend, zudem können weitere Fächer wie Fremdsprachen oder naturwissenschaftliche Fächer überprüft werden (LS 2006, S.30). Die DVA werden den Schulen geschützt online zugeleitet, die Durchführung und Auswertung übernehmen die jeweiligen Fachlehrer/-innen anhand genauer Korrekturangaben. Die Ergebnisse werden in ein Excel-Formular übertragen und sollen in dieser Form in der Schule archiviert und in die Qualitätsentwicklung der Schule einbezogen werden. Anhand einer Stichprobe ausgewählte Schulen werden die Ergebnisse auch – anonymisiert und aggregiert – für die Bildungsberichterstattung Baden-Württemberg (s.u.) verwendet, um zusätzlich dem Systemmonitoring zu dienen (ebd.). „Im Zusammenhang mit (der) Output-Orientierung stellen die Diagnose- und Vergleichsarbeiten ein Instrument der Leistungsüberprüfung dar und dienen damit als verbindlicher Bestandteil des baden-württembergischen Evaluationskonzepts der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ (ebd., S.28).

Selbst- und Fremdevaluation

Die Selbst- und Fremdevaluation an den allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg dient hauptsächlich – gerade in Verbindung mit der erweiterten Eigenständigkeit der Schulen – der Schulentwicklung (LS/KM 2007, S.4). Grund-

lage der baden-württembergischen Selbstevaluation an allgemein bildenden Schulen ist ein vom LS erarbeitetes Qualitätsmodell. Dieses basiert auf einem Kreislauf aus Zielen, Maßnahmen, Überprüfungen und Konsequenzen und orientiert sich am Plan-do-check-act-Zyklus nach Deming (1988; LS 2007(a), S.12). Der Zieldefinition dient dabei das Schulkonzept; die Überprüfung der Ziele und Maßnahmen findet mit Hilfe der Selbstevaluation³³ statt; Ergebnisse, Maßnahmen, Konsequenzen sowie weitere Schritte der Qualitätsentwicklung der Schule werden im Schulportfolio dokumentiert. Die verbindliche Grundlage der Selbstevaluation ist der ‚Orientierungsrahmen zur Schulqualität‘, der durch den ‚Leitfaden zur Selbstevaluation an Schulen‘ erläutert wird (KM/LS 2007; LS 2007(a)). Der Orientierungsrahmen zur Schulqualität gliedert sich in vier Faktoren: Voraussetzungen und Bedingungen, Prozesse, Ergebnisse und Wirkungen sowie Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Der Faktor ‚Prozesse‘ unterteilt sich wiederum in fünf Qualitätsbereiche (und Kriterien): Unterricht (Umsetzung des Bildungsplans, Gestaltung der Lehr-/ Lernprozesse, Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung), Professionalität der Lehrkräfte (Kooperation, Weiterqualifizierung, Umgang mit Anforderungen), Schulführung und Schulmanagement (Führung, Verwaltung und Organisation), Schul- und Klassenklima (Schulleben, Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler/-innen) sowie Innerschulische und außerschulische Partnerschaften (Eltern, andere Institutionen, Öffentlichkeitsarbeit) (KM/LS 2007, S.7).

Der Orientierungsrahmen, der „Anregungen gibt, wie 'Schulqualität' konkretisiert werden kann“ (KM/LS 2007, S.7), skizziert damit zwar zunächst ‚nur‘ das Bild einer ‚guten‘ Schule auf struktureller Ebene. Doch da Schule auch ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag nachkommen soll, wird zusätzlich in gewissem Maße ein Bildungsverständnis beschrieben – gerade in den Bereichen, in denen ‚Unterricht‘ und ‚Ergebnisse und Wirkungen‘ bewertet werden. Die (o.g.) Kriterien des Orientierungsrahmens werden „durch Kriteriumsbeschreibungen im Sinne von Qualitätsansprüchen näher erläutert. Diese leiten sich ab aus dem Bildungsplan, aus Erkenntnissen der Schulqualitätsforschung, der Organisationsentwicklung und Organisationspädagogik. Die Kriterien haben normativen Charakter und sind verbindliche Beschreibungen für schulische Qualität, die mittelfristig im Laufe der jeweiligen Schulentwicklung erreicht werden soll“ (ebd., S.8). Auf einer nächsten – nicht mehr verbindlichen – Ebene finden sich mögliche Fragestellungen sowie Hinweise und Anhaltspunkte zu den Kriteriumsbeschreibungen. Gerade die letzte Ebene, die Hinweise und Anhaltspunkte, speziell in den Bereichen Unterricht und Ergebnisse, bieten eine recht genaue Beschreibung des dahinter liegenden Bildungsverständnisses.

Für die Bestimmung des Bildungsverständnisses im Orientierungsrahmen bieten sich vor allem die Faktoren und Kriterien an, die sich mit dem konkreten Unterrichtsgeschehen und den erwünschten Ergebnissen befassen. In Kriterium I-2,

³³ Das Konzept und die Gelingensbedingungen der Selbstevaluation in Baden-Württemberg wurden bereits wissenschaftlich untersucht, vgl. Schimitzek (2008).

Gestaltung der Lehr-Lernprozesse, geht es um die Vermittlung der fachlichen sowie der methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen. Unterrichtsprozesse sollen so gestaltet werden, dass „handlungsorientierte Formen, lehrerzentrierter Unterricht und Projekte sich sach- und zielgruppengerecht gegenseitig ergänzen“ (LS/KM 2007, S.4, S. 15). Binnendifferenzierung, individuelle Förderung und die Vermeidung von Brüchen in der Lernbiographie stehen im Mittelpunkt. Vorgeschlagen werden das Angebot angepasster Lernarrangements, Lernsituationen und -möglichkeiten, die Diagnose und Förderung von Leistungsstärken und -schwächen, die Nutzung von Vergleichsarbeiten und der Einsatz von standardisierten Verfahren zur Lernstandserhebung (ebd., S.16 f.). Im Faktor ‚Ergebnisse und Wirkungen‘ werden fachliche und überfachliche Lernergebnisse, der Schul- und Laufbahnerfolg der Schüler/-innen sowie die Bewertung der schulischen Arbeit durch alle Beteiligten von der Schule beurteilt. Dabei sollen die fachlichen und überfachlichen Ergebnisse der Schüler/-innen reflektiert werden. Der Schul- und Laufbahnerfolg der Schüler/-innen wird anhand der Ergebnisse in Abschlussprüfungen, Übergangsquoten, Abbrecher- und Wiederholerquoten, aber auch anhand des sozialen Engagements der Schüler/-innen gemessen (ebd., S.29 f.).

Hat eine Schule eine Selbstevaluation mit Hilfe des Orientierungsrahmens und weiterer Instrumente und Bestandteile durchgeführt, wird die Dokumentation dieser Selbstevaluation im Schulportfolio zusammengefasst. Dieses stellt eine der Grundlagen der Fremdevaluation an den allgemein bildenden Schulen dar. Die Fremdevaluation „bietet durch den ‚Blick von außen‘ eine systematische externe Analyse der Maßnahmen der Schule zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Ziel der Fremdevaluation ist es, der einzelnen Schule aus externer Sicht Rückmeldungen zu zentralen schulischen Qualitätskriterien zu geben, die als Impulse für die innerschulische Qualitätsentwicklung dienen und zusätzliches Steuerungswissen für die Schule bereitstellen sollen“ (LS 2007(b), S.3). Die Fremdevaluation beinhaltet die Analyse der vorgelegten Dokumente wie des Schulportfolios, Interviews mit verschiedenen am Schulleben beteiligten Gruppen, eine kriteriengeleitete ‚Beobachtung von Unterrichtssituationen‘ sowie Beobachtungen beim Schulhausrundgang (ebd., S.11 f.). Die Ergebnisse der Fremdevaluation werden in einem Evaluationsbericht zusammengefasst. Die Schule soll die Ergebnisse zur eigenen Qualitätsentwicklung und für Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht verwenden (ebd., S.15). Dem ‚Orientierungsrahmen‘ der Selbstevaluation entspricht für die Fremdevaluation der vergleichbar aufgebaute ‚Qualitätsrahmen Fremdevaluation‘ (LS 208(b)). Er gliedert sich in dieselben fünf Qualitätsbereiche wie der Orientierungsrahmen im Faktor ‚Prozesse‘. Dazu kommt ein sechster Qualitätsbereich ‚Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung‘ (ebd., S.4). „Durch die große Schnittmenge der Kriterien im ‚Orientierungsrahmen zur Schulqualität‘ und im ‚Qualitätsrahmen Fremdevaluation‘ wird sichergestellt, dass sich die Ergebnisse der schulischen Selbstevaluationen und die Rückmeldung der Fremdevaluation durch das Landesinstitut für Schulentwicklung ergänzen und gemeinsam in den schulinternen Prozess der Qualitätsentwicklung einfließen können“ (ebd., S.3).

Derzeit wird bezüglich der Evaluation der Aspekt der Informationsgewinnung zur Systemsteuerung in den Vordergrund gestellt. Doch die Evaluation enthält auch den Aspekt der Standardisierung. Wenn an das Ergebnis der Evaluation Konsequenzen geknüpft werden, wie der Erhalt oder Nichterhalt eines Zertifikats, wächst der Druck auf die Schulen, die durch die Evaluation gesetzten Standards zu erreichen. Dies ist bei der Fremdevaluation der beruflichen Schulen im Rahmen von OES bereits der Fall: „Berufliche Schulen, die bei der Fremdevaluation einen festgelegten Qualitätsstandard erreichen, können durch das Landesinstitut für Schulentwicklung zertifiziert werden. Damit wird ein völlig neues Qualitätsmerkmal für berufliche Schulen eingeführt“ (LS 2007(c), S.9; Stand 2009: Zertifizierung erfolgt nicht durch das LS). Zwar wird in Baden-Württemberg die Veröffentlichung der Ergebnisse einzelner Schulen und damit die Möglichkeit von Rankings noch verhindert, doch die allgegenwärtige Forderung nach Transparenz und Wettbewerb lässt dies mittelfristig als nicht unwahrscheinlich erscheinen (vgl. Giesecke 2003, S.110). Zudem stehen viele Schulen der offensichtlichen Standardisierung ihrer Organisation skeptisch gegenüber. Diese Erkenntnis förderte u.a. die wissenschaftliche Begleitung und Bewertung des baden-württembergischen Evaluationskonzepts für allgemein bildende Schulen zutage. Neben Schulen, die die Fremdevaluation als Hilfestellung bei der eigenen Weiterentwicklung akzeptierten, gab es eine Vielzahl befragter Schulen, die das Bewertungsschema der Fremdevaluation als leicht durchschaubar empfanden: sobald für alle Aktivitäten der Schule schriftliche Ziele, Prozessbeschreibungen, Maßnahmen und Überprüfungen vorlägen, fiel die Evaluation positiv aus (mündliche Quelle³⁴). Diese mechanische bzw. technische Betrachtung vorwiegend struktureller Aspekte des Schullebens empfanden die Schulen als wenig förderlich, vielmehr als normativ und die vermeintliche neue Autonomie der Schulen einschränkend.

Bildungsberichterstattung

Die aggregierten und damit anonymisierten Daten der Fremdevaluation an den allgemein bildenden (und beruflichen) Schulen sowie die Ergebnisse der DVA fließen in die Bildungsberichterstattung Baden-Württemberg ein. „Im Kontext der Sicherung der Qualität des Bildungswesens und dessen Weiterentwicklung besteht im In- und Ausland Konsens über die Notwendigkeit einer systematisch angelegten Bildungsberichterstattung. Damit soll eine Grundlage dafür gelegt werden, wie es dem Bildungswesen als einem komplexen institutionellen Gefüge gelingt, die ihm auferlegten gesellschaftlichen Anforderungen zu erfüllen“

³⁴ Präsentation zu den vorläufigen Ergebnissen der ‚Wissenschaftlichen Begleitung der Einführung von Fremdevaluation in allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg‘ durch Maïke Lambrecht, PH Freiburg, bei der Herbsttagung der Kommission für Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive, am 29.09.2007 in Berlin; s. auch Kotthoff/Maag Merki/Lamrecht 2008.

(LS/StaLa 2007, S.11). Wie andere Bildungsberichte setzt der baden-württembergische Bericht fast ausschließlich auf quantitative Daten bzw. verwendet Indikatoren: „Für eine strukturierte, durch Indikatoren geleitete Bildungsberichterstattung werden empirische Daten zu bestimmten Fragestellungen statistisch ausgewertet, um dadurch zu quantifizierten Wertmaßstäben zu gelangen“ (ebd., S.15). Die Verwendung von Indikatoren und damit letztlich Benchmarks wurde von Baden-Württemberg aus der nationalen Bildungsberichterstattung übernommen, die sich wiederum an den internationalen Vorbildern wie EaG orientiert.

Im Bildungsbericht Baden-Württemberg wie auch im nationalen Bildungsbericht wurden Indikatoren verwendet, um aus Zahlen Daten, aus Daten Informationen und aus Informationen Wissen zu machen (Wolf 2006, S.20). Indikatoren sind für die nationale Bildungsberichterstattung „quantifizierende Maßstäbe, die allgemein akzeptiert werden ... Mithilfe von Indikatoren wird ein Indiz erzeugt und vor allem für die Politik Handlungsbedarf aufgezeigt oder der Erfolg politischen Handelns bestätigt“ (ebd., S.19). Grund für die Setzung von Benchmarks auf Basis der Indikatoren ist der internationale Wettbewerb und die damit verbundene Internationalisierung der Möglichkeiten der weltweiten Information, die Qualitätsstandards notwendig macht (ebd., S.20). Durch statistische Kennziffern und deren Einbettung in Indikatoren soll eine Annäherung an komplexe Fragestellungen gelingen. Die baden-württembergische Bildungsberichterstattung orientiert sich an der Indikatorenauswahl der nationalen und internationalen Bildungsberichterstattung und ist dadurch zum Teil vergleichbar (ebd., S.14). LS und Statistisches Landesamt (StaLa) haben zur Erstellung des Berichts 2007 kooperiert, was auch für die zukünftigen Berichte geplant ist. Der Bericht 2007 konzentriert sich auf die Bildungsbereiche, die dem KM zugeordnet sind, also vorschulische Bildung, allgemein bildende und berufliche Schulen, mit einem Schwerpunkt auf dem Erwerb allgemein bildender Abschlüsse an beruflichen Schulen (ebd.). Im Bildungsbericht werden auch die Ergebnisse der TOSCA-Studie zusammengefasst. Im Bericht 2007 spielen die Ergebnisse aus der Fremdevaluation und der DVA noch eine untergeordnete Rolle, da noch nicht genügend Daten vorliegen; dieser Bestandteil soll jedoch ausgebaut werden (ebd., S.15).

4.2.5 Qualitätsoffensive Bildung

Im Sommer 2008 hat die Landesregierung Baden-Württembergs eine landeseigene ‚Qualitätsoffensive Bildung‘ beschlossen. Diese Qualitätsoffensive erstreckt sich auf alle dem KM zugewiesenen Bildungsbereiche von der frühkindlichen Bildung über die Grund- und weiterführenden Schulen bis hin zum pädagogischen Personal. Die Qualitätsoffensive enthält sieben Schwerpunktbereiche: die Senkung des Klassenteilers, die Neubewertung der Hauptschulen, systematische Personalentwicklung, verbindliche Sprachstandsdiagnose und Sprachförderangebote, Einrichtung von Bildungsregionen, Ausweitung der Fachkräfte für unter Dreijährige sowie den Ausbau der Ganztagschulen (StM 2008, S.1 f.). Der Klassenteiler soll innerhalb von zwei Legislaturperioden auf 28 Schüler/-

innen pro Klasse gesenkt werden. Dafür werden 3.200 zusätzliche Deputate bereitgestellt. Der Schwerpunktbereich, der die Hauptschulen betrifft, wird „Qualitative Stärkung der Hauptschulen“ genannt (ebd., S.1; Daiber 2008, S.179). In einem ersten Schritt werden einzügige Hauptschulen dazu aufgefordert, mit anderen Hauptschulen zu fusionieren, um möglichst alle Hauptschulen mindestens zweizügig anbieten zu können. Solche Hauptschulen erhalten dann die Möglichkeit, nach dem 10. Schuljahr die mittlere Reife zu vergeben. Hauptschulen, die dies beanspruchen, können sich fortan ‚Werkrealschulen‘ nennen³⁵ und zu Ganztagschulen werden (Daiber 2008, S.179; Oettinger 2008, S.6). Zusätzlich soll das bisherige Grund- und Hauptschullehramt aufgelöst und dafür ein Ausbildungsgang für Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Werkrealschulen geschaffen werden (Oettinger 2008, S.7). Die neue Werkrealschule soll damit nicht nur bezüglich des Abschlusses sondern auch bezüglich der Lehrkräfte gleichwertig mit der bisherigen Realschule werden (ebd.). Nicht zuletzt soll es ab dem Schuljahr 2010/11 nach der Grundschule keine Hauptschul- sondern nur noch Werkrealschulempfehlungen geben (SWR (Web): Keine Hauptschulempfehlung).

Der dritte Schwerpunktbereich, die Personalentwicklung, bezieht sich hauptsächlich auf die Schulleitungen. Diese erhalten eine erhöhte Leitungszeit, verbrauchen also einen kleineren Teil ihres Deputats auf das Halten von Unterricht und haben so mehr Zeit für Leitungsaufgaben wie für die Qualitätsentwicklung (Oettinger 2008, S.8). Schulleiter/-innen sollen mit Hilfe zusätzlicher Auswahl- und Vorbereitungsseminare besser auf ihre Führungsaufgabe vorbereitet werden (ebd.). Die Personalentwicklung umfasst auch weiteres pädagogisches Personal. So sollen Ingenieur/-innen durch Zusatzvergütungen als Seiteneinsteiger/-innen für das Lehramt in beruflichen Schulen gewonnen (Daiber 2008, S.180) und die Zahl der Evaluator/-innen für die Qualitätsentwicklung erhöht werden (StM 2008, S.2). Der vierte Schwerpunkt ist die Sprachförderung im Kindergartenalter. 15 bis 24 Monate vor der Einschulung wird bei allen Kindern verpflichtend eine Sprachstandsdiagnose durchgeführt. Eine eventuell notwendige Sprachförderung erfolgt dann innerhalb des Programms ‚Sag mal was – Sprachförderung im Vorschulalter‘, das dafür ausgeweitet wird (Daiber 2008, S.178 f.). Zusätzlich werden die Erzieher/-innen in diesem Bereich entsprechend fortgebildet (StM 2008, S.2). Der fünfte Schwerpunktbereich dient der Bildung von so genannten Bildungsregionen, also regionalen Netzwerken von Schulen, die eine Zusammenarbeit oder Partnerschaft mit der Wirtschaft, mit gesellschaftlichen Organisationen, Vereinen oder Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung anstreben (Daiber 2008, S.179; StM 2008, S.2). Der sechste Schwerpunktbereich betrifft die Ausweitung der Anzahl der Fachkräfte für unter dreijährige Kinder. Um die angestrebte deutliche Erhöhung der Betreuungskapazitäten für Kinder vor dem Kindergartenalter zu erreichen, muss auch die Anzahl entsprechender Fachkräfte erhöht werden. Dafür ist wiederum die Anzahl der Lehrerstellen zu erhöhen, um die zusätzlichen

³⁵ Eine Werkrealschule gab es in Baden-Württemberg bisher auch schon, allerdings erst ab der 7. bzw. 8. Klasse als Bildungsgang. Hauptschüler/-innen, die ein 10. Schuljahr besuchen möchten und damit den mittleren Bildungsabschluss anstreben, können hierfür an Zusatzunterricht teilnehmen.

Fachkräfte auszubilden (Daiber 2008, S.180). Der letzte und siebte Schwerpunktbereich schließlich dient der Sicherung der Betreuungsqualität an Ganztagschulen. Dazu werden beispielsweise zusätzliche Entlastungsstunden für Lehrer/-innen und Schulleitung zur Verfügung gestellt (ebd., S.178).

Ein weiteres Element der Qualitätsoffensive Bildung ist die ‚Qualitätsoffensive Gymnasium‘ (Daiber 2008, S.178). Diese umfasst sechs Eckpunkte: verpflichtende Hausaufgabenbetreuung, Flexibilisierung der Poolstunden, Unterstützungsmaterialien, Begrenzung der Wochenstundenzahl, Ausweitung der Ganztagschulen und Curricula für die Kursstufe. Alle Gymnasien werden verpflichtet, eine Hausaufgabenbetreuung für die Klassenstufen 5 bis 7 anzubieten. Dafür erhalten die Schulen Lehrerstunden sowie ein Budget für die Aufwandsentschädigung der Hausaufgabenbetreuer/-innen (ebd.). Die Poolstunden, die Teil der Bildungsplanreform 2004 sind, sollen zur Hälfte zur fachspezifischen Teilung von Klassen genutzt werden (ebd.). Zur Unterstützung der Schulen bei der Umsetzung der kompetenzorientierten Bildungspläne 2004 werden zusätzliche Unterstützungsmaterialien und Beispiele erfolgreicher Umsetzungen von Schulen bereitgestellt (ebd.). Zur Arbeitsentlastung jüngerer Schüler/-innen wird die Begrenzung der Wochenstundenzahl für die Klassenstufen 5 und 6 auf 32 Stunden empfohlen, sodass nur an einem Nachmittag Unterricht stattfinden muss (ebd.). Alle Gymnasien, die ein gutes pädagogisches Konzept vorweisen, können als Ganztagschulen genehmigt werden. Diese Schulen erhalten dafür Entlastungsstunden (ebd.). Schließlich erarbeiten Mitarbeiter/-innen des LS eine curriculare Grundlage für die Kursstufe und die Abiturprüfung im Jahr 2012 (ebd.).

Ministerpräsident Oettinger bezeichnet die Bildungspolitik – neben der Haushaltspolitik – in der Regierungserklärung, in der er die Qualitätsoffensive vorstellt, als wichtigstes Aufgabengebiet der Landespolitik (Oettinger 2008, S.1). „In Baden-Württemberg haben Bildung sowie ein solider Haushalt Vorrang vor anderen Aufgabenbereichen, auch wenn diese ebenfalls wichtig sind“ (ebd., S.10). Entsprechend wird die Qualitätsoffensive insgesamt mit einem zusätzlichen Budget von 530 Millionen Euro ausgestattet (ebd.). In der Qualitätsoffensive sieht er „eine Investition ... in die Bildung und damit in die Zukunft der jungen Baden-Württembergerinnen und Baden-Württemberger“ (ebd., S.2). Beim Ausbau der Betreuung für Kinder unter drei Jahren stellt er die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in den Vordergrund (ebd., S.3). Die Stärkung des Kindergartens versteht Oettinger als Verlängerung der Lernzeit: „Der Kindergarten ist auf dem Weg zur Kinderschule“ (ebd.). Durch die frühe Bildung schon im Kindergartenalter würde die Forderung nach längerer gemeinsamer Lernzeit erfüllt (ebd., S.4). Diese verlängerte Lernzeit versteht Oettinger als Schlüssel „erstens für mehr Gerechtigkeit bei der Verteilung von Bildungschancen, zweitens für eine stärkere Entkopplung von sozialer Herkunft und der Leistung in der Schule und drittens damit auch Garant dafür, dass keine Begabung ungenutzt bleibt“ (ebd., S.3 f.). Das große zusätzliche Budget sieht er als Investition, die sich auch amortisiert: „Ich bin sicher, dass sich diese Investition allemal rentiert, weil dadurch manche Reparatur zehn Jahre später vermieden werden kann“ (ebd., S.4). Nicht zuletzt dient die

Investition in die Bildung der Verbesserung des Rankings von Baden-Württemberg im Vergleich mit anderen Ländern: „Ich bin überzeugt, dass mit diesen sieben Punkten und mit unserem Stufenplan Baden-Württemberg seinen im Vergleich zu anderen Bundesländern besten Tabellenplatz halten und den Abstand zu den anderen weiter ausbauen kann“ (ebd., S.10).

4.3 Bildungspläne in Baden-Württemberg

Lehr- bzw. Bildungspläne sind Ausdruck des vorherrschenden Bildungsverständnisses einer Gesellschaft. Dort „läßt sich immer auch das in einer Gesellschaft vorherrschende Verständnis von der Aufgabe der Schule ablesen“ (Wächter 1999, S.51). Dieses Verständnis ist jedoch nicht einfach zu bestimmen, sondern ergibt sich aus Auseinandersetzungen verschiedener Kräfte innerhalb der Gesellschaft, die als Wissenschaft, Staat, Religion und Berufe bzw. Wirtschaft beschrieben werden können (Weniger 1990, S.218). Dieses Messen von Interessen bezieht sich sowohl auf die Stellung der einzelnen Unterrichtsfächer wie auch auf die Frage, inwieweit Bildungsinhalte überhaupt vorgegeben werden sollen oder ob formale Unterrichtsziele ausreichend wären (ebd., S.227; 201 f.). So lässt sich an den Lehr- bzw. Bildungsplänen nicht nur der politische Wille der für die Erstellung des Bildungsplans Verantwortlichen ablesen, sondern auch das aktuelle Kraftverhältnis verschiedener Interessengruppen im Bildungsbereich und darüber hinaus.

4.3.1 Bildungsverständnis der Bildungspläne von 1994 und 2004

Der Bildungsplanwechsel von 1994 zu 2004 liegt genau in der Zeit, in der sowohl der neue Wertewandel zu greifen beginnt, als auch TIMSS und PISA deutlichen Eindruck im Bildungswesen hinterlassen. Im Bildungsplan 1994 sind schon erste Tendenzen eines Paradigmenwechsels herauszulesen, beispielsweise werden dort Schlüsselqualifikationen erwähnt. Dennoch verdeutlicht der Vergleich der Bildungspläne von 1994 und 2004, welcher Wandel im Bildungsverständnis tatsächlich innerhalb dieses Jahrzehnts stattgefunden hat.

Bildungspläne von 1994: Erziehung und Bildung

Die Bildungspläne von 1994 (KM 1994(1)-(4)) knüpfen an die Lehrpläne von 1984 an und ersetzen diese. Neu ist dabei die Bezeichnung ‚Bildungspläne‘ anstelle von ‚Lehrplänen‘, wobei die Begriffe 1994 noch synonym gebraucht werden (z.B. KM 1994(1), S.5; erst der ‚Bildungsplan‘ von 2004 hebt die Bedeutung dieses Begriffswechsels deutlich hervor, s.u.). Die Bildungspläne der Schularten enthalten ein einheitliches Vorwort der Kultusministerin (KM 1994(1)-(4), S.5). Die Erneuerung der Lehrpläne wird darin mit einem starken gesellschaftlichen Wandel erklärt: „Seit der letzten Lehrplanrevision Anfang der achtziger Jahre hat

sich in allen Lebens- und Wissensbereichen ein tiefgreifender Wandel vollzogen. Der rasche Zuwachs an wissenschaftlichen und technologischen Erkenntnissen und der epochale historische Umbruch in Deutschland und Europa haben ... eine Fortschreibung der Lehrpläne erforderlich gemacht“ (ebd.). Die Lehrpläne sollen Bewährtes aufgreifen und inhaltlich und methodisch an die „Erfordernisse von Gegenwart und Zukunft“ (ebd.) angepasst sein. Durch eine Reduktion der Stofffülle soll die Grundlage für teamorientierte Lehr- und Lernformen geschaffen werden. Hier taucht bereits der Begriff der Schlüsselqualifikationen auf, es sollen „zukunftsweisende Schlüsselqualifikationen wie Selbständigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Teamfähigkeit und Methodenkompetenz“ (ebd.) vermittelt werden. Neu an den Bildungsplänen 1994 ist die Aufnahme ‚Pädagogischer Leitgedanken‘, die den Inhalten vorangestellt sind, sowie die Ausweisung fächerverbindender Themen, mit deren vernetzter Denk- und Sichtweise einem zentralen Erfordernis zukunftsweisender schulischer Bildung Rechnung getragen werden soll.

Die Bildungspläne sind für alle Schularten vergleichbar gegliedert. Sie enthalten jeweils einen Vorspann, den ‚Erziehungs- und Bildungsauftrag‘ der Schulart. Dieser untergliedert sich in die Punkte Grundlagen, Aufgaben und Ziele, Grundsätze der Unterrichtsgestaltung, Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer, Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Einrichtungen sowie Inhalte und Fächer. Der erste Punkt ‚Grundlagen‘ ähnelt sich in den verschiedenen Schularten und kann als Bildungsverständnis begriffen werden (KM 1994(1)-(4), S.9). Darin wird auf die gesetzlichen Grundlagen verwiesen, auf die der Bildungsplan aufbaut: das Grundgesetz der Bundesrepublik, die Verfassung des Landes Baden-Württemberg sowie das Schulgesetz für Baden-Württemberg. Aus letzterem wird der Paragraph 1, Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, zitiert (vgl. Kap. 4.4.2). Die Autor/-innen der Bildungspläne interpretieren diesen Auftrag wie folgt: „Die Schule hat damit die Aufgabe, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln und die Kinder zu erziehen. Die gesamte Arbeit der Schule vollzieht sich auf der Grundlage der genannten Werte und Normen. Es ist das besondere Ziel des Bildungsplanes, den erzieherischen Auftrag der Schule zu betonen ... Die Zielformulierungen sind wo immer möglich so gefaßt, daß die Verschränkung von Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule deutlich wird“ (KM 1994(1), S.9). Im Bildungsplan der Hauptschule wird die Bedeutung der Erziehung durch den Einschub des Satzes „Unterricht ist deshalb immer erziehender Unterricht“ (KM 1994(2), S.9) betont. Nach obiger Erklärung sehen die Autor/-innen den Auftrag der Schule also in der Erziehung und Bildung, wobei unter Bildung die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden wird – die weiteren Ziele wie die im Schulgesetz genannten Werte werden unter dem Begriff der Erziehung zusammengefasst (ebd.).

Strukturell sind die Bildungspläne von 1994 zunächst nach Klassenstufen, dann nach Fächern gegliedert. Dort findet sich eine Darstellung nach Zielen, Inhalten und Hinweisen, wobei die Ziele und Inhalte jeweils verbindlich sind (KM 1994(1), S.29). „Die Zielformulierungen haben den Charakter von Richtungsan-

gaben. Die Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, diese Ziele energisch anzustreben“ (ebd.).

Der Bildungsplan für die *Grundschule* beschreibt in den ‚Grundlagen‘ zusätzlich zu dem für alle Schularten verwendeten Text die Bedeutung des Fächer verbindenden Unterrichts als durchgängiges Prinzip. Durch freies Arbeiten und projektorientiertes Lernen sollen Themen aus der Lebenswirklichkeit bearbeitet und so der „ganzheitliche, auf die Persönlichkeit des Kindes ausgerichtete Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule“ (KM 1994(1), S.10) umgesetzt werden. Bei den ‚Aufgaben und Zielen‘ der Grundschulbildung (ebd.) ist zunächst das Ziel aufgeführt, dass die Schüler/-innen am Ende der Grundschulzeit – trotz unterschiedlicher Eingangsbedingungen – über vergleichbare Grundkenntnisse und Fertigkeiten verfügen sollen. Dazu soll die Grundschule zunächst die im vorschulischen Alter begonnenen Lernprozesse fortführen und die Begabungen der Schüler/-innen in einem gemeinsamen Bildungsgang fördern. Einen großen Teil der Aufgabenbeschreibung nimmt die Sozialisation ein, das Einüben sozialer Verhaltensweisen. Die Grundschule soll eine sittliche, religiöse, soziale und freiheitlich-demokratische Einstellung der Schüler/-innen wecken, sie soll Verhaltensweisen einüben, die für das Miteinander wichtig sind, die Schüler/-innen sollen lernen, aufeinander zu hören und voneinander zu lernen, auch männliche und weibliche Schüler/-innen sollen ein partnerschaftliches Verhalten üben, die Schüler/-innen sollen den Umgang mit Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft und mit Behinderung lernen (ebd.).

An nächster Stelle steht die Förderung von Begabungen und von Verstehensleistungen. Die Grundschule soll verborgene Fähigkeiten und Eigenschaften sowie die schöpferischen und gestalterischen Kräfte der Schüler/-innen durch Ermutigung fördern, sie soll die Schüler/-innen zur Verantwortung gegenüber der Natur erziehen und ein Basisbewusstsein für elementare, technische, wirtschaftliche und ökologische Zusammenhänge fördern. Schließlich soll die Grundschule auch auf das Weiterlernen in den aufbauenden Schulen vorbereiten, indem sie die Schüler/-innen von spielerischen zu systematischen Formen schulischen Lernens führt und indem sie den Erwerb gesicherter Kenntnisse und Fertigkeiten fördert, die für die Lebensbewältigung wichtig und für die Arbeit in der Schule grundlegend sind (KM 1994(1), S.10). Durch die Betonung der sozialen Komponente, hinter der die Vermittlung von Kenntnissen im Hintergrund steht, ist der gemeinschaftliche Aspekt von Bildung in der Formulierung der ‚Aufgaben und Ziele‘ der Grundschule deutlich hervorgehoben.

Auch in den ‚Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung‘ kommt ein spezifisches Bildungsverständnis zum Ausdruck. Vorangestellt ist die Erläuterung, dass alle Erziehungs- und Bildungsprozesse in der Grundschule am Erlebnis- und Erfahrungshorizont der Schüler/-innen anknüpfen und ihn erweitern sollen. „Anschaulichkeit, Lebensnähe und Handlungsbezug ... sind unverzichtbare Grundelemente eines entwicklungsgemäßen Unterrichts“ (KM 1994(1), S.10). Daneben soll Sprachförderung in allen unterrichteten Fächern durchgeführt werden. Die Grundsätze der Unterrichtsgestaltung gliedern sich in mehrere Unterpunkte. Im Bereich

‚Heimatverbundenheit und Weltoffenheit‘ sollen die Schüler/-innen die heimatliche Lebenswelt kennen lernen und diese mit einer Weltoffenheit verknüpfen, indem die Lebenswelten beispielsweise ausländischer Mitschüler/-innen näher gebracht werden (ebd., S.11). Ziel ist es, dass die Schüler/-innen sich mit ihrem Lebensraum identifizieren und diesen als Heimat annehmen. Ebenso soll die ‚Schule als Lebensraum‘ erlebt werden. Die Schüler/-innen sollen Umgangsformen wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Höflichkeit erlernen und die Schulordnung als sinnvolle Satzung begreifen. Das Schulleben soll durch gemeinsame Aktionen wie Ausflüge und Feste mitgestaltet werden. Sich wiederholende Elemente wie Gesprächskreise, Vorlesen, Gedichtvortrag, Singen, Fragestunden oder freies Arbeiten sollen dazu beitragen, eine regelmäßige Zeitplanung für die Schüler/-innen zu verankern. Ziel ist das Erleben von Schule als gestaltbarer Raum und gestaltbares Zusammenleben.

Das ‚Lernen im Spiel‘ soll die emotionalen, psychomotorischen, intellektuellen und sozialen Kräfte und Fähigkeiten der Schüler/-innen entwickeln. Durch Spielen kann Gemeinschaft geschaffen werden, können Konflikte und Ängste abgebaut werden sowie Einfühlungsvermögen, Selbstdisziplin und Kooperationsbereitschaft gefördert werden (KM 1994(1), S.12). Das Spielen wird also durchaus funktional gesehen, da es zur Sozialisation beiträgt. Beim ‚Fördern und Differenzieren‘ wird die individuelle Förderung der einzelnen Schüler/-innen durch innere Differenzierung und durch Förderunterricht betont. Dabei liegt das Augenmerk auf Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten sowie auf der Förderung bestimmter Interessen. Zur Förderung gehört auch die Teilnahme an Klassen übergreifenden Angeboten wie Chor, Instrumentalgruppe, Darstellendes Spiel, Schuldrucken und Schulgarten. Beim ‚Freien Arbeiten‘ sollen die Schüler/-innen vor allem Selbständigkeit lernen (ebd.). Sie sollen sich Ziele selbst setzen, Arbeitsmaterialien aussuchen, einen Arbeitsrhythmus und eine Sozialform bestimmen sowie Selbstverantwortung für die Verwirklichung eines Projektes übernehmen. Ziel ist es, dass die Schüler/-innen lernen, sich an vereinbarte Regeln zu halten, Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen und auf das Erreichen der angestrebten Arbeitsergebnisse zu achten.

In ‚Lernen und Leisten‘ werden Leistungsmaßstäbe beschrieben. Die Art der Leistungsbewertung der Grundschule „soll die Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Kinder erhalten und stärken, Interesse und Lernfreude fördern, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten steigern und allmählich zur besseren Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens führen“ (KM 1994(1), S.12). Leistungsüberprüfungen sollen dabei in mündlicher, schriftlicher und praktischer Form erfolgen und zu Förderung, nicht zu Disziplinierung führen. Leistungsfeststellungen dienen auch der Kommunikation mit den Eltern und der Orientierung für eine Übertrittsempfehlung. Ziel des ‚Übens‘ ist das Einprägen und Übertragen grundlegender Fähigkeiten auf neue Zusammenhänge, Fertigkeiten und Kenntnisse (ebd., S.13). Auch die ‚Hausaufgaben‘ dienen der Vertiefung von Kenntnissen und Fähigkeiten (ebd.).

Auch im Bildungsplan 1994 für die *Hauptschule* finden sich zunächst die Ziele und Aufgaben der Hauptschule, die zu einem wesentlichen Teil deren Bildungsverständnis beinhalten. Die Allgemeinbildung, die in der Hauptschule vermittelt wird, orientiert sich an lebensnahen Lernsituationen und praktischem Handeln (KM 1994(2), S.10). Der Unterricht orientiert sich an den Begabungen der Schüler/-innen, die eher im anschaulich-konkreten Denken und Handeln liegen, der Unterricht ist ganzheitlich und handlungsorientiert. Hierfür hat die Hauptschule insbesondere sechs Aufgaben: Förderung der persönlichen Entfaltung, Stärkung ganzheitlicher Bildung und Erziehung, Sicherung grundlegender Schulleistungen und Haltungen, Förderung des sozialen Lernens, Profilierung in berufsorientierenden Lernfeldern sowie Gestaltung des Schullebens. Die Förderung der persönlichen Entfaltung besteht hauptsächlich in der Vorbereitung auf das Leben in Familie, Gemeinschaften, Gesellschaft, Beruf und Freizeit (ebd., S.11). Darüber hinaus beinhaltet es die Förderung von Lerntechniken sowie die Teilnahme an außerunterrichtlichen Veranstaltungen wie dem so genannten ‚Erweiterten Bildungsangebot‘ (EBA).

Die Stärkung ganzheitlicher Erziehung und Bildung wird zum einen durch fächerverbindendes, projektartiges, praktisches und selbständiges Lernen gefördert. Diese Aspekte „zusammen bewirken ganzheitliches Lernen“ (KM 1994(2), S.11). Dadurch werden auch das Verantwortungsbewusstsein, das Denken, Werten und Handeln in Zusammenhängen gestärkt. Persönlichkeitsbildung wird hier als „eigenständige Gestaltung der persönlichen, beruflichen und zwischenmenschlichen Lebenssituationen“ (ebd.) gesehen. Unter der Sicherung grundlegender Schulleistungen, Wertungen und Haltungen wird hauptsächlich die Vermittlung eines Grundkanons an Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten verstanden, neben dem aber auch die Bildung des Charakters, die Entfaltung emotionaler und schöpferischer Kräfte sowie die Ausbildung sozialer, ethischer und religiöser Werte und Verhaltensweisen gleichrangig stehen. Dabei spielen Themen mit besonderer gesellschaftlicher und erzieherischer Relevanz eine wichtige Rolle (ebd.). Die Förderung des sozialen Lernens besteht im Einüben sozialer Verhaltensweisen durch die Übernahme gemeinschaftlicher Hilfsleistungen im Schulleben. Ebenso soll der Schulalltag durch die Schüler/-innen mitgestaltet werden, um so eine Schulkultur zu entwickeln (ebd., S.12). Von besonderer Bedeutung ist in der Hauptschule die Orientierung in beruflichen Lernfeldern, hauptsächlich im Unterrichtsbereich Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT), einem Verbund der Fächer Wirtschaftslehre/Informatik, Technik und Hauswirtschaft/Textiles Werken, dessen Schwerpunkt ‚Orientierung in Berufsfeldern‘ (OiB) sowie in Betriebspraktika (ebd.).

Die Grundsätze der Unterrichtsgestaltung konzentrieren sich in der Hauptschule auf fächerverbindendes, selbständiges und praktisches Lernen, Lebensnähe, Anschaulichkeit, Wahrnehmungsschulung und Sprachförderung, Individualisierung, Differenzierung und Gemeinschaftssinn sowie Erfolgssicherung und Erfolgskontrolle, Übung und Wiederholung (KM 1994(2), S.13). „Die Lerngegenstände werden in der Hauptschule nicht nur im Bild, im Modell, in der Zeichnung,

in der Schilderung, im Darstellenden Spiel vergegenwärtigt, sondern auch außerhalb des Klassenzimmers aufgesucht“ (ebd.), beispielsweise bei Exkursionen und Expertenbegegnungen. „Statt Vollständigkeit der Lernstoffe wird vom Hauptschulunterricht so die Stoffbeschränkung im Sinne des exemplarischen Lernens zugunsten des praxisbezogenen, die geistigen, seelischen und körperlichen Kräfte ansprechenden Lernens und Arbeitens gefordert“ (ebd.).

Ganz ähnlich wie das Schulgesetz formuliert der Bildungsplan 1994 die ‚Aufgaben und Ziele‘ der Bildung in der *Realschule*: „Die Realschule vermittelt eine erweiterte allgemeine Bildung als Grundlage einer Berufsausbildung oder weiterführender schulischer Bildungsgänge. Dazu gehören die Vermittlung vertiefter Grundkenntnisse und praktischer Fertigkeiten sowie die Befähigung zur theoretischen Durchdringung lebensnaher Probleme. ... Dabei fördert sie in zunehmendem Maße die Fähigkeit, von konkreten Tätigkeiten schrittweise zu bildhaften, schematischen und modellhaften und von diesen zu abstrakteren Darstellungsformen zu gelangen“ (KM 1994(3), S.10). Deutlich wird dabei die Verbindung von praktischem Lernen einerseits und theoretischem Erfassen andererseits. Die Schüler/-innen müssen sich demnach auch auf erhöhte Anforderungen an ihre Lern- und Leistungsbereitschaft einstellen. Unterricht und Erziehung werden als gleichrangig gesehen, als Vorbereitung junger Menschen auf die Bewältigung der Herausforderungen in einer sich rasch wandelnden Welt. „Deshalb geht es in der Realschule sowohl um den Erwerb von Kenntnissen, Methoden und praktischen Fertigkeiten wie auch um die Bildung des Charakters, die Entfaltung emotionaler und schöpferischer Kräfte und um die Ausbildung sozialer, politischer, ästhetischer, ethischer und religiöser Wertvorstellungen und Handlungsweisen. Damit zielt alle Unterrichts- und Erziehungsarbeit darauf ab, den Selbstfindungsprozeß der Schülerinnen und Schüler ... zu begleiten und die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit zu fördern“ (ebd.). Die Realschule bereitet aber auch explizit auf Berufe mit erhöhten theoretischen Anforderungen sowie für eine Vielfalt von schulischen Bildungsgängen, vorwiegend im beruflichen Schulwesen, vor (ebd., S.11).

Bei den Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung steht die Hinführung der Schüler/-innen von konkreten Erfahrungen der Lebenswelt zur methodisch anspruchsvolleren Auseinandersetzung mit neuen Sachgebieten, Problemstellungen und Sichtweisen. Der Unterrichtsstoff wird beschränkt, um so exemplarisches Lernen und geistige Durchdringung komplexer Sachverhalte zu ermöglichen (KM 1994(3), S.11). Einen Schwerpunkt bildet der Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken, Darstellungsformen und Problemlöseverfahren, um schließlich wissenschaftliches Arbeiten zu ermöglichen. Neben den Fächern Religionslehre und Ethik, Deutsch und eine Fremdsprache (meist Englisch) sowie dem gesellschaftswissenschaftlichen, dem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen und musisch-praktischen Bereich und der Vermittlung informationstechnischer Grundkenntnisse verfügt die Realschule über einen Wahlpflichtbereich, der aus den Fächern Natur und Technik, Mensch und Umwelt und einer zweiten Fremdsprache (meist Französisch) besteht, wovon ein Fach zu wählen ist (ebd., S.13).

Das Fach Gemeinschaftskunde im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich ist Leitfach für die Berufsorientierung in der Realschule (BORS), dessen Zentrum ein Betriebspraktikum ist, hinzu kommen berufsorientierende Ziele und Inhalte in anderen Fächern. Außerhalb des Unterrichts sollen die Schüler/-innen an fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnehmen, um Verantwortung zu übernehmen und die Inhalte des Bildungsplans mit der Lebenswirklichkeit und verantwortlichem Handeln zu verknüpfen (ebd.).

Die Beschreibung der Aufgaben und Ziele des *Gymnasiums* im Bildungsplan 1994 beginnt mit einer Zusammenfassung des Bildungsverständnisses, wie es im Schulgesetz verankert ist. „Das Gymnasium führt die Schülerinnen und Schüler zu einer breiten und vertieften Allgemeinbildung. Es hat insbesondere die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern mit entsprechenden Begabungen und Bildungsabsichten die allgemeine Studierfähigkeit zu vermitteln“ (KM 1994(4), S.10). Das Gymnasium ermöglicht aber auch die Ausbildung in Berufen mit erhöhten geistigen Anforderungen und für die Wahrnehmung von Führungsaufgaben. Für den Besuch des Gymnasiums werden besondere Begabungen und Einstellungen wie Neugierde, Aufgeschlossenheit für theoretische Fragestellungen, Freude am Beobachten, Experimentieren, Ordnen und Finden von Gesetzmäßigkeiten, Ausdauer, Teamfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Belastbarkeit, Denkfähigkeit und nicht zuletzt ein Interesse am musisch-künstlerischen Bereich vorausgesetzt (ebd.). „Im Gymnasium wird die Fähigkeit entwickelt, theoretische Erkenntnisse nachzuvollziehen, auch schwierige Sachverhalte geistig zu durchdringen sowie vielschichtige Zusammenhänge zu durchschauen, zu ordnen und verständlich darstellen zu können“ (ebd.).

Das Gymnasium hat auch ein explizites Verständnis von Ganzheitlichkeit und Persönlichkeitsbildung: „Gleichrangig neben dem Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen die Bildung des Charakters und die Entfaltung gefühlsmäßiger und schöpferischer Kräfte sowie die Ausbildung sozialer, ethischer und religiöser Wertvorstellungen und Verhaltensweisen. Dabei fördert die gymnasiale Bildungs- und Erziehungsarbeit insbesondere die Entwicklung von Toleranz und Solidarität sowie ein umfassendes Verantwortungsbewußtsein für Mensch und Natur; dazu gehört auch ein Verantwortungsbewußtsein für die eigene Gesundheit. Zusammen mit vielfältigen Bewegungs- und Körpererfahrungen zielt alle Erziehungs- und Bildungsarbeit auf die Gesamtpersönlichkeit ab“ (ebd., S.11). Die Grundsätze der Unterrichtsgestaltung betonen vor allem die Einführung der Schüler/-innen in Methoden geistigen Arbeitens (KM 1994(4), S.11). Anschaulichkeit, Wechsel der Arbeitsformen und Progression, Arbeit in der Gruppe, Denken in Zusammenhängen, fächerverbindendes Denken und Arbeiten, erschließendes und sinnsuchendes Fragen sowie selbständiges Arbeiten sind dabei wichtige Elemente. Wie in den anderen Schularten bildet das Gymnasium einen ausgeglichenen Fächerkanon aus Humaniora und Realia.

Bildungsplan von 2004: Bildung und Kompetenzen

Im Gegensatz zu den Bildungsplänen von 1994 enthält *der* Bildungsplan 2004 (in der offiziellen Schreib- und Sprechweise wird der Bildungsplan 2004 meist ausschließlich im Singular gebraucht, um die Einheitlichkeit des Bildungsverständnisses und der pädagogischen Grundsätze zu betonen; vgl. KM/LEU 2004(a), S.7;9) keine schulartspezifischen Einführungen für die Schularten, vielmehr enthalten die Bildungspläne der Schularten alle über das selbe Vorwort der Ministerin hinaus auch die selbe Einführung (KM/LEU 2004(a)-(d)³⁶, S.7-21). Es werden für die Schularten also keine eigenen allgemeinen Aufgaben- und Zielbeschreibungen mehr ausgewiesen. Das Vorwort der Kultusministerin Schavan fasst das (2004 aktuelle) bildungspolitische Selbstverständnis in Baden-Württemberg zusammen – mit der Einführung von Bildungsstandards, der Vergrößerung der schulischen Selbständigkeit, der 4-jährigen Grundschule, dem gegliederten weiterführenden Schulsystem, dem wohnortnahen Schulangebot, der Qualitätsentwicklung und Evaluation, der Kontingenztafel und den Fächerverbänden (KM/LEU 2004(a), S.7 f.).

Die 13-seitige ‚Einführung in den Bildungsplan 2004‘ wurde vom Bildungsexperten von Hentig im Auftrag des Bildungsrates Baden-Württemberg verfasst und durch Textbestandteile einer Arbeitsgruppe des Kultusministeriums ergänzt. Sie enthält dadurch sowohl deutlich humanistische wie auch deutlich realistische Elemente³⁷. Die Einführung sieht den Bildungsplan als „Antwort auf die jetzt gegebenen und erkennbaren Erwartungen“ (KM/LEU 2004(a), S.9) an die Institution Schule. Die Einführung greift zunächst das neuhumanistische Bildungsideal auf: Bildung „soll junge Menschen in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person fördern – so, dass sie am Ende das Subjekt dieses Vorgangs sind“ (ebd.). Der Bildungsplan soll angeben, welche Mittel und Fähigkeiten junge Menschen brauchen, um als Person und Bürger in ihrer Zeit zu bestehen. Darin inbegriffen soll sowohl die Wahrung (kultureller) Identität als auch die Ermöglichung von Wandel sein. „In den Schulen werden Menschheitserfahrungen und die in ihnen erworbenen Maßstäbe für das „gute Leben“ weitergegeben – an den Schulen werden zugleich die Instrumente für eine noch unbestimmte Zukunft bereitgestellt“ (ebd.). Die Einführung plädiert demnach für eine Balance zwischen Werten der Vergangenheit und solchen der Zukunft.

Die Einführung bzw. von Hentig spricht sich für die Verwendung „Humboldts Vorstellung von ‚formaler Bildung‘“ (KM/LEU 2004(a), S.10) aus. Diese wird als Konfiguration bestimmter grundlegender Kompetenzen in den aktuellen Sprach-

³⁶ Die folgenden Literaturhinweise bzgl. der Einleitung zum Bildungsplan 2004 beschränken sich der einfacheren Schreibweise wegen beispielhaft auf den Bildungsplan der Grundschule (KM/LEU 2004(a)).

³⁷ Zur Theorie realistischer Bildung vgl. Dombrowski (2000). Die Brüche und Ungereimtheiten zwischen den beiden Ausgangstexten von Hentigs einerseits und der Arbeitsgruppe andererseits sind zum Teil noch deutlich erkennbar, so bei dem Versuch der parallelen Verwendung der Konzepte ‚Fähigkeiten‘ und ‚Kompetenzen‘ (KM/LEU 2004(a), S.14).

gebrauch übersetzt. Die Ziele von Bildung werden in mehreren Perspektiven aufgelistet. Zum einen muss sich ein *Bildungsplan* daran messen lassen, ob es ihm gelingt, bei den Schüler/-innen Zuversicht, Selbstbewusstsein, Verständigungsbereitschaft, Pflichtbewusstsein als Bürger, Urteilsfähigkeit, Kenntnisse, Freude am Lernen und Unterscheidungsverständnis auszubilden (ebd.). Der Auftrag der *Schule* wird in der Vermittlung persönlicher, praktischer und politischer Bildung gesehen, dabei wird unter persönlicher Bildung Selbstbildung, geschichtliches Bewusstsein, Verständnis von Regeln, Naturverständnis und musische Betätigung verstanden, praktische Bildung wird als Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen gefasst, die eine Orientierung und Bewährung in der arbeitsteiligen Gesellschaft ermöglichen, politische Bildung schließlich ist die Kenntnis und Einhaltung von Rechten und Pflichten, die Verteidigung der Freiheit und die Achtung von Anstand (ebd., S.11). Neben diesen drei Arten der Bildung soll Schule erziehen, insbesondere zum Verständnis und zur Toleranz, und schließlich sollte „kein Schüler, keine Schülerin ... die Schule verlassen, ohne wenigstens die „Ausbildungsfähigkeit“ erreicht zu haben“ (ebd., S.12; zusätzlich werden kurz Werte und Ziele der Landesverfassung und des Schulgesetzes aufgeführt).

Die Bildungsziele der *Schüler* werden als der Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnissen zusammengefasst. Die Beschreibung dieser Bestandteile nimmt den größten Teil der Einführung in den Bildungsplan ein. „Die erstrebten, von der Schule zu fördernden Einstellungen umfassen Haltungen, Bereitschaften, Hemmungen, Gewohnheiten, Überzeugungen, Gewissheiten und Zweifel“ (KM/LEU 2004(a), S.12). Dabei geht es um Vorstellungen von Gemeinschaft, Lebenssinn, Glück, Frieden, Gerechtigkeit, Schuld, Vergebung, Geschichtlichkeit, Natur, Gesundheit, Schönheit, Endlichkeit, Schicksal oder Gott. Diese Einstellungen können nicht gelehrt werden, sie können nur durch Ermutigung, Mitwirkungs- und Bewährungsmöglichkeiten gefördert werden (ebd., S.13). Die Einführung nennt beispielhaft zehn Einstellungsbereiche, die die Schule fördern soll: die Schüler/-innen erwerben die Bereitschaft, auszuprobieren und weiterzulernen, sie gewinnen Freude am Bewahren und Schützen, sie entwickeln Leistungsbereitschaft und übernehmen Verantwortung, sie entwickeln ein Zugehörigkeitsgefühl, sie erkennen die Bedeutung von Wertmaßstäben und lernen, diese in Konflikten argumentativ zu verteidigen, sie entwickeln eine Ablehnung gegen Gewalt und lernen Zivilcourage, sie entwickeln eine Identität, die sich mit Geschlechtlichkeit, Alter und eigenen Stärken und Schwächen auseinandersetzt, sie lernen genießen, sie lernen die Welt kennen und sie befassen sich mit ‚letzten Fragen‘ (ebd., S.13 f.).

Die Beschreibung der ‚Fähigkeiten‘ beginnt mit dem Versuch, diese begrifflich mit den ‚Kompetenzen‘ zu vergleichen. Einerseits werden Kompetenzen und Fähigkeiten synonym verwendet: „Eine Kompetenz ist eine komplexe Fähigkeit, die sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handelnkönnen zusammensetzt“ (KM/LEU 2004(a), S.10). Andererseits werden Fähigkeiten und Kompetenzen unterschiedlich definiert: Fähigkeiten grenzen sich von Einstellungen und Kenntnissen ab; Kompetenzen umfassen alle drei Bestandteile. In beiden Konzep-

ten werden Vorteile gesehen: in der begrifflichen Dreiteilung deren systematische Klarheit einerseits und andererseits in der Zusammenfassung die Entsagung „von hier bloßer Stoffhuberei und da Gesinnungspflege“ (ebd., S.14). Der Kompetenzbegriff „erlaubt bildungslaufbahn- oder curriculumunabhängige Vergleiche; er bringt die Schularbeit den Lebensaufgaben näher“ (ebd.). Dennoch soll im Bildungsplan (zumindest in der Einleitung!) keine Entscheidung für oder gegen das Kompetenz- oder das Fähigkeitenmodell getroffen werden. „Der Bildungsplan 2004 ... beschreitet beide Wege: Er benennt die Kompetenzen, über deren Bezeichnung sich Einigkeit abzeichnet, personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Fach- (oder Sach-)Kompetenz³⁸, enthält sich aber einer Festlegung der Bestandteile und ihrer Gewichtung“ (ebd.). Stattdessen werden wieder zehn Fähigkeiten (!) beispielhaft benannt: die Fähigkeit zum Fragen und Denken, die Lesefähigkeit, die Redefähigkeit, das Erlernen von Fremdsprachen, die Fähigkeit zur Mathematisierung, der Umgang mit dem Computer, die Kenntnis demokratischer Verfahrensregeln, die Kooperationsfähigkeit sowie Lebensbewältigung (ebd., S.15 f.).

Die zu vermittelnden ‚Kenntnisse‘ schließlich werden als Wissensgegenstände oder Inhalte gefasst. In diesem Bereich ist der Bildungsplan 2004 nach Bekunden der Autor/-innen „konservativ“ ausgelegt (KM/LEU 2004(a), S.16), da darin die Kenntnisse wie bisher in den Lehrplänen sowohl nach Schularten als auch nach Fächern gegliedert sind. Der durch den Bildungsplan abgedeckte Kanon „zentraler Themen“ (ebd.) zeichnet sich der Einleitung zufolge vor allem durch das Bemühen um Konzentration und die entsprechende Einführung von Kerncurricula aus (vgl. Kap. 4.2.3). Wiederum werden zehn Gebiete angegeben, die die zu erreichenden Kenntnisse umreißen sollen: Der Mensch, seine Anlagen, seine Kultur; Welt, Zeit, Gesellschaft; Geschichtlichkeit, Geschichtsbilder, geschichtliche Gestalten; Materie, Natur, Technik; Wirtschaft, Arbeit, Gesundheit; Mathematik als Geisteswissenschaft; Sprache und Sprachen; Literatur; Künste sowie Religion (ebd., S.16 f.).

Die Einleitung in den Bildungsplan 2004 schließt mit – zehn beispielhaften – didaktischen und methodischen Prinzipien³⁹, die auch wesentlich zum Erkennen des inhärenten Bildungsverständnisses beitragen. Lernen soll „auf seine spätere Anwendbarkeit – im Alltag und Beruf – hin ausgelegt“ sein (KM/LEU 2004(a), S.16), Lernen durch Handeln steht im Vordergrund. Die Schüler/-innen sollen Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Selbstkontrolle lernen, das umfasst das Führen eines Logbuchs, das Halten von Präsentationen, die Darstellung eigener Leistungen in einem Portfolio und die Beteiligung an der Unterrichtsplanung. Lernen soll aktiv-entdeckend sein, Lösungen sollen selbständig gefunden werden. Lehrer/-innen sollen ermutigen, unnötiges Versagen vermeiden und Verstehen ermöglichen. Sie sollen nicht geplante Lösungen anerkennen. Lernen soll kooperativ erfolgen. Die drei Teilkompetenzen sollen verschränkt und gemeinsam ent-

³⁸ Diese Teilkompetenzen werden an keiner Stelle weiter erläutert oder definiert, aber vorausgesetzt.

³⁹ Sowie mit Reformmaßnahmen, die an dieser Stelle aber nicht relevant sind; sie werden in Kap. 5.2 dargestellt.

wickelt werden. Lernen soll „veranstaltetes Lernen“ (ebd., S.17) mit einer Rhythmisierung also Abwechslung verschiedener Lernarten sein. Die Schüler/-innen sollen Lernstrategien erlernen und üben. Und schließlich sollen außerschulische Erfahrungen das Schulleben bereichern. In diesen ‚didaktischen und methodischen Prinzipien‘ finden sich Elemente der Didaktik bzw. Unterrichtsmethoden wieder, wie sie indirekt durch Studien wie TIMSS und speziell deren Videostudie proklamiert werden (vgl. Kap. 2.1.3).

Zwar begannen die Vorbereitungen für den neuen Bildungsplan schon im Jahr 2000, dennoch sind in seine endgültige Form auch Erkenntnisse (oder wahrscheinlicher: Forderungen) aus PISA eingeflossen. In der Einleitung in den Bildungsplan wird zunächst jedoch deutlich gemacht, dass dieser nicht zu einer Reaktion auf PISA reduziert werden kann: „Die Absichten, die die Landesregierung mit dem Bildungsplan 2004 verfolgt, gehen weit über eine ‚Antwort auf die Ergebnisse von Timss und Pisa‘ und anderer internationaler Vergleichsuntersuchungen hinaus“ (KM/LEU 2004(a), S.9). In einem Begleitdokument zur Bildungsplanreform wird die Frage beantwortet, welche Konsequenzen aus der PISA 2000 Studie gezogen werden⁴⁰ (KM 2004(a), S.8 f.). „In die Bildungsstandards 2004 sind die Ergebnisse aus der PISA-Untersuchung eingearbeitet. Die Sicherung von Qualität und Leistung findet über die Weiterentwicklung des Unterrichts sowie geeignete Maßnahmen zur Evaluation statt“ (ebd.). Dazu gehören beispielsweise Lernstandsdiagnosen, Jahrgangsarbeiten und erneuerte Abschlussprüfungen.

Darüber hinaus sollen die Kompetenzen im Unterricht stärker ausgebaut werden. Elemente der Sprach- und Leseförderung sollen auch außerhalb des Deutschunterrichts, wie durch Protokolle und Berichte, in den Unterricht integriert werden, der Umgang mit Texten sowie Strategien für selbständiges Lernen sollen in jedem Fach geübt werden, um leseförderliche Gewohnheiten zu entwickeln. Die Lehrkräfte sollen bezüglich ihrer Diagnose- und Differenzierungsfähigkeit geschult werden, nichtkontinuierliche und pragmatische Texte sollen stärker im Deutschunterricht verankert werden (KM 2004(a), S.8 f.). Der Mathematikunterricht soll sich mehr mit der Modellierung innermathematischer Konzepte und mit offenen Aufgabenstellungen befassen, er soll mehr Anwendungsaspekte beinhalten und das mathematische Selbstkonzept der Schüler/-innen stärken. Auch in den naturwissenschaftlichen Fächern soll ein stärker anwendungsbezogener und problemorientierter Unterricht das kumulative Lernen unterstützen. „Durch die Stärkung der Naturwissenschaften wird zudem die Bedeutung einer naturwissenschaftlichen Grundbildung für Schulkarriere, Berufschancen und das eigene Selbst- und Weltverständnis betont“ (ebd., S.9). Nicht zuletzt sollen in allen drei Bereichen, der Lese-/Sprachkompetenz, der Mathematik und den Naturwissenschaften geschlechterspezifische Unterschiede besser ausgeglichen werden.

⁴⁰ Wobei unklar ist, ob diese Erklärungen im Nachhinein angefügt wurden und somit PISA indirekt als Legitimation verwendet wurde, oder ob die Ergebnisse/Forderungen tatsächlich die Arbeit am Bildungsplan beeinflusst haben.

4.3.2 Detailanalyse: Bildungsverständnis in den Fächern der Grundschule

In der Grundschule wird die Grundlage allen schulischen Lernens gelegt. Daher kann davon ausgegangen werden, dass bei der Formulierung der Bildungsziele der Grundschule und entsprechend der Ziele der einzelnen Fächer eine besondere Sorgfalt verwendet wird. Zudem ist in der Grundschule auch der Raum, jenseits schularbezogener Interessen themenspezifische Schwerpunkte zu setzen.

Fächerbeschreibungen der Grundschule im Bildungsplan 1994

Innerhalb der Darstellung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Grundschule werden im Teil ‚Inhalte und Fächer‘ die Grundprinzipien der Unterrichtsfächer und explizit deren Beitrag zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule dargestellt.

- Der evangelische Religionsunterricht führt kindgerecht in den Zusammenhang zwischen Glauben und Leben ein (KM 1994(1), S.15). „Angesichts pluraler Lebensverhältnisse regt er dazu an, sich mit verschiedenen Sinn- und Wertangeboten auseinanderzusetzen und im christlichen Glauben eine Hilfe zur Deutung und Gestaltung des Lebens zu finden“ (ebd.). Ähnlich erschließt der katholische Religionsunterricht die religiöse Dimension des Menschseins. Er greift Lebenssituationen junger Menschen auf und hilft, diese glaubend zu deuten (ebd., S.18). Der Religionsunterricht der Grundschule ist insgesamt mehr durch erlebnis- und handlungsbetonte Lernwege geprägt als durch kognitive (ebd., S.16).
- Primäre Aufgabe des Faches Deutsch ist die sprachliche Bildung der Schüler/-innen. „Sie ist wesentlicher Bestandteil der Entwicklung und Förderung der Gesamtpersönlichkeit“ (ebd., S.19). Die Schüler/-innen werden zu einem bewussten und schöpferischen Umgang mit mündlicher und schriftlicher Sprache gefördert, wodurch sie fähig werden, sich die Welt eigenständig zu erschließen (ebd.).
- „Der Heimat- und Sachunterricht orientiert sich an der Lebenswirklichkeit der Kinder“ (KM 1994(1), S.22). Die Schüler/-innen lernen, aktiv am Leben teilzunehmen und ihre Verhältnisse zu Mitmenschen und zur Welt zu gestalten. „Die Entwicklung und Förderung der Persönlichkeit von Kindern findet ihren Ausdruck in der Stärkung des Willens und der Kraft zum verantwortungsbewussten Handeln“ (ebd.). Orientierung in und Identifikation mit dem Lebensraum stehen im Vordergrund.
- Der Mathematikunterricht vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten in den Grundrechenarten und bildet das räumliche Vorstellungs- und Denkvermögen der Schüler/-innen. Die Schüler/-innen erlernen Fähigkeiten, die auch außerhalb des Mathematikunterrichts von Bedeutung sind, wie Klassifizieren, Anordnen, Verallgemeinern, Schematisieren und schlussfolgerndes Denken (ebd., S.23).

- Ziel des Faches Bildende Kunst ist die Erziehung der Schüler/-innen zu bildnerischem Denken durch Werkbetrachtungen und Wahrnehmungsübungen. Diese reflektierende Auseinandersetzung wird ergänzt durch eigene kreative Tätigkeit der Schüler/-innen, um so fachliche Grundbegriffe und Kenntnisse zu erlernen (ebd., S.24 f.).
- Auch das Fach Textiles Werken soll sich an der Lebenswirklichkeit der Schüler/-innen orientieren. Dabei steht das praktische und kreative Arbeiten im Vordergrund. Beim Gestalten und Herstellen von textilen Gegenständen gewinnen die Schüler/-innen ästhetische Erfahrungen und erweitern ihre Kenntnisse über Textilien und Arbeitstechniken (KM 1994(1), S.26).
- Im Musikunterricht soll musiziert, gesungen und Musik gehört werden. „Ziel des Musikunterrichtes ist es, das Kind musikalisch zu fördern und zu einem selbständigen Umgang mit Musik ... zu befähigen“ (ebd.). Darüber hinaus sollen die kindliche Empfindungs- und Wahrnehmungsfähigkeit sowie das Denken in Bezug auf ästhetische Sachverhalte gefördert werden (ebd.).
- Im Sportunterricht sollen die Schüler/-innen Körper-, Bewegungs- und Sozialerfahrungen machen, dabei ihre körperlichen und geistigen Fähigkeiten entwickeln und kooperative und integrative Verhaltensweisen üben (ebd., S.27). Dabei spielen auch Kreativität, Ästhetik und Leistungsbewusstsein eine Rolle. Sport soll aber auch außerhalb des eigentlichen Sportunterrichts stattfinden, wie bei schulsportlichen Veranstaltungen, Wettbewerben und bei der Ermutigung zu außerschulischen sportlichen Aktivitäten (ebd., S.28).

Fächerbeschreibungen der Grundschule im Bildungsplan 2004

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der einzelnen Fächer wird im Bildungsplan nicht mehr als Teil der Einleitung kompakt dargestellt, sondern als einzelne Einleitungen vor den Bildungsstandards der Fächer.

- Die grundsätzliche Ausrichtung und Zielsetzung des Bildungsplans 2004 im Fach Religionslehre hat sich gegenüber 1994 kaum verändert. Nach wie vor steht die Suche nach Orientierung und Lebenssinn im Vordergrund (ebd., S.22). Neu ist jedoch die Benennung von Kompetenzen wie in den anderen Fächern: „Der evangelische Religionsunterricht zielt auf überprüfbare Kompetenzen und Inhalte, wobei sich der Glaube selbst einer Überprüfung entzieht“ (ebd.). An erster Stelle soll der Religionsunterricht ‚religiöse Kompetenz‘ vermitteln, diese ist (hier für den evangelischen Unterricht) „zu verstehen als Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine eigene Position zu vertreten sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen (zum Beispiel Symbole und Rituale) einzulassen und sie mitzugestalten“ (ebd., S.23). Daneben soll der Religionsunterricht die hermeneutische, ethische und ästhetische Kompetenz

sowie die Sachkompetenz, die personale, kommunikative, soziale und methodische Kompetenz fördern, die jeweils für den religiösen Kontext ausgelegt werden (ebd., S.23; 33).

- Zentrum des Deutschunterrichts in der Grundschule ist die Sprachentwicklung als Teil der Entwicklung der Persönlichkeit. Sprache soll als Mittel zur Kommunikation und zur Entwicklung von Vorstellungswelten „nutzbar“ (KM/LEU 2004(a), S.42) werden. Der Deutschunterricht muss daher auch Ergebnisse z.B. der Hirnforschung berücksichtigen. Über das Lesen- und Schreibenlernen wird der Zugang zur Schriftkultur ermöglicht. „Wichtiges Ziel ist die Entwicklung von bewusstem Sprachhandeln“ (ebd., S.43) durch den Erwerb von Sprachkompetenz und Sprachlernkompetenz.
- „Aufgabe des Mathematikunterrichts aller Schuljahre ist es, Schülerinnen und Schüler für den mathematischen Gehalt alltäglicher Situationen und alltäglicher Phänomene sensibel zu machen und sie zum Problemlösen mit mathematischen Mitteln anzuleiten“ (ebd., S.54). Neben dieser Anwendungsorientierung soll es auch eine Strukturorientierung geben, bei der Strukturen und Zusammenhänge untersucht und genutzt werden. Der Mathematikunterricht vermittelt mathematisches Grundwissen wie Zahlen- und Größenverständnis und der Umgang mit Zeichengeräten, mathematische Kompetenz wie Zahlenrechnen, Modellierung und geometrisches Vorstellungsvermögen sowie übergreifende bzw. elementare mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen wie Ordnen, Vergleichen und Analysieren. Die Kompetenzen und Inhalte orientieren sich – in der Grundschule wie in den anderen Schularten im Fach Mathematik – inhaltlich und methodisch an mathematischen ‚Leitideen‘, wie sie auch in PISA zu finden sind (ebd., S.55; vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.26).
- Auch der Fremdsprachenunterricht baut Sprach- und Sprachlernkompetenz auf, die als Schlüsselqualifikation begriffen wird (KM/LEU 2004(a), S.68). Die Bedeutung des Fremdspracherwerbs wird durch das „Zusammenwachsen Europas und der Welt, die Zuwanderung von Menschen aus anderen Sprach- und Kulturkreisen, das Medienangebot und die modernen Technologien“ (ebd., S.64) erklärt, die „neue Herausforderungen auf sozialem, wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet“ (ebd.) mit sich bringen. Ziel ist unter anderem die Entwicklung kommunikativer und interkultureller Kompetenz und der Mehrsprachigkeit – diese „sind entscheidendes Zukunftspotenzial in und für Europa sowie weltweit“ (ebd.). Für die Grundschule steht dabei die Sprachlernkompetenz im Zentrum (ebd., S.68).
- Die früheren Fächer Heimat- und Sachunterricht, Bildende Kunst, Textiles Werken und Musik werden im Bildungsplan 2004 Grundschule zum Fächerverbund ‚Mensch, Natur und Kultur‘ zusammengefasst, deren Jahreswochen-

stunden in der Summe denen der vorherigen Fächer entspricht⁴¹. Ziel des Fächerverbands ist die Weiterführung der Erfahrungen der Welterkundung der Schüler/-innen „zu tragfähigen Formen des Wissens und Könnens sowie zu erweitertem musikalischem und künstlerischem Ausdruck“ (KM/LEU 2004(a), S.96). Durch Auseinandersetzung, gedankliche Durchdringung, unterschiedliche Darstellungsweisen und eigene kreative Prozesse wird die Erschließung des Umfeldes unterstützt und führt so zu einer grundlegenden Bildung (ebd.). „Die sozial- und kulturwissenschaftliche, raumbezogene, naturbezogene, technische und historische Perspektive wird durch ästhetische Zugangsweisen erweitert“ (ebd.). Der Fächerverbund gliedert sich in die drei Kompetenzfelder ‚Menschliches Leben‘, ‚Kulturphänomene und Umwelt‘ sowie ‚Naturphänomene und Technik‘ (ebd., S.98).

- Der zweite Fächerverbund ‚Bewegung, Spiel und Sport‘ erweitert das frühere Fach Sport, wieder bei gleicher Stundenanzahl. „Bewegung eröffnet den Kindern den Zugang zur Welt, ist ein elementares Prinzip jeglichen Lernens und trägt zum Wohlbefinden bei“ (ebd., S.112). Das Prinzip der Bewegung und des Spiels soll im gesamten Schulleben integriert sein und umgekehrt Aspekte anderer Fächer wie der Musik oder Mathematik verwenden. Über Bewegung lassen sich beispielsweise Strukturen, geometrische und zahlenbezogene Gesetzmäßigkeiten, Muster und Mengen erfassen. Durch Sport können die Schüler/-innen „in der handelnden Auseinandersetzung naturwissenschaftliche Phänomene“ (ebd.) verstehen und sich ihre Umwelt erschließen. Darüber hinaus schult er koordinative Fähigkeiten und die Wahrnehmung.

4.3.3 Detailanalyse: Musik in der Grundschule

Eines der Fächer, die von der Bildung eines Fächerverbands betroffen ist, ist das Fach Musik, das im Grundschul-Bildungsplan von 1994 noch einzeln aufgeführt ist und im Grundschul-Bildungsplan 2004 im Fächerverbund ‚Mensch, Natur und Kultur‘ (MeNuK) aufgeht. Im Bildungsplan von 1994 werden für das Fach Musik Ziele, Inhalte und Hinweise für die Klassenstufen 1/2, 3 und 4 ausgewiesen (KM 1994(1), S.100 ff.; 156 ff.; 211 ff.), im Bildungsplan von 2004 werden Bildungsstandards in Form von Kompetenzen für die Klassenstufen 2 und 4 angegeben (KM/LEU 2004(a), S.100 ff.), Niveaunkonkretisierungen und Umsetzungsbeispiele dazu finden sich im Internet (LBS (Web): Grundschule). Der Grundschul-Bildungsplan von 1994 unterscheidet für das Fach Musik zwei Arbeitsbereiche: ‚Singen/Musizieren‘ und ‚Hören‘. Der Bildungsplan von 2004 benennt für den Fächerverbund MeNuK drei zentrale Bereiche der Lebenswirklichkeit: ‚Menschliches Leben‘, ‚Kulturphänomene und Umwelt‘ sowie ‚Naturphänomene und Technik‘. Diesen sind jeweils drei, also insgesamt neun Kompetenzfelder zugeordnet. In diesen neuen Kompetenzfeldern finden sich jeweils

⁴¹ Kontingentstundentafel Grundschule 2004: LBS (Web): Kontingentstundentafel; Stundentafel Grundschule 1994: LS (Web): LEU Bildungspläne > Grundschule Stundentafel.

Elemente der früheren Fächer Heimat- und Sachunterricht, Bildende Kunst, Textiles Werken und Musik sowie eine Heranführung an die Naturwissenschaften (KM/LEU 2004(a), S.98). Diese kurze Detailanalyse fokussiert auf den Vergleich der Ziele (1994) und Kompetenzen (2004) des Fachs Musik (1994) und der Elemente des Fachs Musik im Fächerverbund MeNuK (2004).

Im Bildungsplan 1994 werden detailliert die Ziele beschrieben, die die Schüler/-innen innerhalb der angegebenen Klassenstufe erreichen sollen. Diese sind so formuliert, dass sie ein Erlernen beschreiben. Für die Klassenstufe 1/2 lauten die Zielbeschreibungen für die Arbeitsbereiche wie folgt:

- „Arbeitsbereich 1: Singen / Musizieren: Im Musikunterricht der Klassen 1 und 2 erwerben die Kinder erste musikalische Fertigkeiten und Kenntnisse. Der vielfältige Umgang mit Liedern und kindgemäßen Texten, das Einsetzen von Stimme und Instrument in spielerischen Formen der Klanggestaltung, Bewegung, Darstellendes Spiel sowie Tanzen vermitteln die Erfahrung des eigenen Ausdrucksvermögens und wecken Freude an musikalischer Tätigkeit. Schrittweise lernen Kinder auch, sich über Regeln und Inhalte des gemeinsamen Musizierens zu verständigen und machen dabei ersten Gebrauch von musikalischen Begriffen und Zeichen. Durch regelmäßiges Singen und Lernen von Liedern gewinnen die Kinder ein Liedrepertoire.
- Arbeitsbereich 2: Hören: Die Kinder lernen Musikstücke mit einfachen Verläufen und Strukturen kennen und sammeln durch aktives Musikhören erste Erfahrungen mit musikalischen Gestaltungsmitteln. Die Aktivierung der Wahrnehmung im Hören von Klängen, Rhythmen, Melodien ist Ziel auch jeder praktischen Beschäftigung mit Musik. Beim Liederwerb, bei spielerischen Übungen zur Stimmbildung oder zur Klanggestaltung wird die Bereitschaft und Fähigkeit zum musikalischen Hören wirkungsvoll gefördert. Kindern dieser Altersstufe entspricht der handelnde Umgang mit Musik durch Bewegung, Darstellendes Spiel und bildnerisches Gestalten. Selbsterfundene Formen der musikalischen Notation erfüllen eine wichtige Aufgabe für das Festhalten von musikalischen Eindrücken und ihre Umsetzung. Altersentsprechende Hörbeispiele sind Voraussetzung dafür, daß Kinder Freude am Musikhören entwickeln“ (KM 1994(1), S.100; 102).

Im Bildungsplan 2004 werden Bildungsstandards in Form von Kompetenzen angegeben, d.h. die angegebenen Kompetenzen beschreiben meist ein (idealerweise) erreichtes Können. Für das Ende der Klassenstufe 2 lauten die zu erreichenden Kompetenzen wie folgt:

- 1. Wer bin ich – was kann ich: Kinder entwickeln und verändern sich, stellen sich dar: Die Schülerinnen und Schüler ... entdecken und erkennen die eigene Sprache, Körpersprache, Bildsprache und Musik als Mittel des Selbstausdrucks ...

- 2. Ich – du – wir: zusammen leben, miteinander gestalten, voneinander lernen: Die Schülerinnen und Schüler können ... miteinander, für andere und sich singen und musizieren, darstellen und gestalten ...
- 4. Raum und Zeit erleben und gestalten: Die Schülerinnen und Schüler können ... einfache zeitliche Gliederungen in der Musik handelnd mit vollziehen und unterscheiden ...
- 5. Heimatliche Spuren suchen, entdecken, gestalten: Die Schülerinnen und Schüler ... finden einen sprachlichen, körperlichen, musikalischen, darstellenden Ausdruck für ihr Heimatgefühl ...
- 8. Erfinder/-innen, Künstler/-innen, Komponist/-innen entdecken, entwerfen und bauen, stellen dar: Die Schülerinnen und Schüler können ... kleine Musikstücke und Bewegungsimprovisationen selbst erfinden“ (KM/LEU 2004(a), S.100 ff.).

Durch die Durchmischung der Elemente des Fachs Musik mit denen anderer Fachbereiche finden sich im Bildungsplan 2004 nur noch Bruchstücke an Zielbeschreibungen, die sich konkret mit der Musik befassen. Bei den Kompetenzfeldern 1 und 5 ist die Musik eine Art von mehreren, etwas darzustellen und hat zudem dienende Funktion (als Mittel des Selbstausdrucks oder des Heimatgefühls). Bei den Kompetenzfeldern 2 und 8 steht das Handeln im Vordergrund, das aktive Musizieren und Gestalten, auch beim Kompetenzfeld 4 wird bei der Zielbeschreibung des Nachvollziehens und Unterscheidens der Zusatz ‚handelnd‘ attributiv eingeschoben. Inhaltlich fällt auf, dass sich der Bildungsplan 2004 mit dem von 1994 in einigen Teilen deckt bzw. diesen wieder aufnimmt. Der Bildungsplan von 1994 betont beispielsweise das Ausdrucksvermögen, der von 2004 den Selbstausdruck. Andererseits ist der Bildungsplan 1994 an anderen Stellen tiefergehend. Er enthält den Umgang mit und das Einüben von Liedern, Regeln und Inhalten des Musizierens, musikalische Begriffe und Zeichen, Verläufe und Strukturen von Musikstücken, Stimmführung und die Fähigkeit zum musikalischen Hören. Zwar werden im Bildungsplan 2004 Bereiche wie das darstellende Spiel, das Musikhören, die Umsetzung von Musik in Bewegung oder Bilder und das Gestalten einer grafischen Partitur in Niveaunkonkretisierungen beschrieben (LBS (Web): Niveaunkonkretisierungen). Allerdings werden die Niveaunkonkretisierungen von den Lehrer/-innen bisher kaum gelesen oder gar verwendet (s. z.B. Wacker 2008, S. 365). Im Gegensatz zum Bildungsplan 2004 enthält der Bildungsplan 1994 auch das Wecken von „Freude an musikalischer Tätigkeit“ (KM 1994(1), S.100) und „Freude am Musikhören“ (ebd., S. 102). Zwar enthält der Bildungsplan 2004 auch die ‚Freude‘, doch in einer eher funktionalisierenden Form: die Schüler/-innen sollen „aus praktischem musikalischem und künstlerischem Tun Freude und Zuversicht in die eigene Leistungsfähigkeit entwickeln“ (KM/LEU 2004(a), S.104).

Während der Bildungsplan 1994 für die Klassenstufen 3 und 4 die für die Klassenstufen 1 und 2 beschriebenen Ziele weiter vertieft und spezifiziert, werden im Bildungsplan 2004 für das Ende der Klassenstufe 4 hauptsächlich die Alltags-

felder, auf die sich die für das Ende der Klassenstufe 2 beschriebenen Kompetenzen beziehen, vervielfältigt, das Ziel der Vertiefung der in den vorhergegangenen Klassenstufen erarbeiteten Fähigkeiten und Kenntnisse ist nur wenig erkennbar. Der Bildungsplan 1994 fordert in allen für Klassenstufe 1/2 beschriebenen Bereichen eine Vertiefung: die Schüler/-innen sollen zunehmend fähig werden, Musik emotional und gedanklich zu erfassen, Übungen zu Lautbildung und Atmung vertiefen die Stimmbildung, sie lernen spezifische Techniken an Instrumenten, die Notation wird ausgeweitet und die Gestaltung von Bewegung, darstellendem Spiel und Tanz wird differenzierter (KM 1994(1), S.156). Insgesamt bietet der Bildungsplan 2004 zwar die Möglichkeit der ‚fächerverbindenden‘ Behandlung von Themen, doch die intensive Befassung mit bestimmten Bildungsbereichen wird dadurch erschwert.

4.3.4 Detailanalyse: Begriffsverwendung 1994 und 2004

Schon der Vergleich der Einleitungen der Bildungspläne von 1994 und 2004 zeigt eine Verschiebung der Schwerpunkte von einer Beschreibung des ‚Erziehungs- und Bildungsauftrags‘ hin zu einer Beschreibung von Kompetenzen und Fähigkeiten. Auch in den weiteren Teilen der Bildungspläne sind die Inhalte im Vergleich zu den Kompetenzen von 1994 zu 2004 eher in den Hintergrund gerückt. Sie sind nicht mehr Zentrum des Bildungsplans, sondern werden den Kompetenzen zugewiesen, in einigen Fächern nimmt die Vorgabe verbindlicher Inhalte sogar deutlich ab. Im Zentrum stehen vielmehr Kompetenzen bzw. Fähigkeiten. Zusätzlich bekommen die Inhalte bzw. Kompetenzen eine Funktion zugewiesen. Zwar hat auch der Bildungsplan 1994 schon die wechselseitige Bedeutung der gesellschaftlichen Veränderungen und der schulischen Bildung benannt, doch erst der Bildungsplan 2004 führt diese Abhängigkeiten explizit aus. Er verweist stärker als noch der Bildungsplan von 1994 auf die Notwendigkeit der Anpassung der Kompetenzen und Inhalte schulischer Bildung an gesellschaftliche, also vor allem technische, wissenschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen.

Welche weiteren Schwerpunktverschiebungen lassen sich zwischen den Bildungsplänen 1994 und 2004 konkret ausmachen? Eine eher simple Möglichkeit, Hinweise auf diese Frage zu finden, bietet eine quantitative Analyse der in den Bildungsplänen verwendeten zentralen Begriffe. Bei einer ersten Durchsicht wird deutlich, dass der Bildungsplan 2004 vermehrt Begriffe zu verwenden scheint, die mit dem Bildungsverständnis und Grundbildungskonzept von PISA in Verbindung stehen. Für die Begriffsausählung wurden daher die folgenden Begriffe ausgewählt: Kompetenz, Verstehen, Anwendung, Nutzen, selbstreguliertes Lernen bzw. Selbstständigkeit, Alltag, Problemlösen, (Lern-) Strategie, Methoden, fächerübergreifendes bzw. -verbindendes Lernen, handlungsorientiertes bzw. -bezogenes Arbeiten⁴² sowie die eher allgemeinen Begriffe Bildung, Persönlich-

⁴² Textstellen in der Beschreibung der Grundbildungskonzeption von PISA: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.16 (fächerübergreifende Kompetenzen, selbstreguliertes Lernen), S.19 (Kom-

keitsbildung bzw. -entwicklung, Qualifikation und Allgemeinbildung. Die Auszählung⁴³ der entsprechenden Begriffe zeigt, dass manche davon im Bildungsplan 2004 eindeutig häufiger Verwendung finden, als dies noch im Bildungsplan 1994 der Fall ist (vgl. **Tabelle 4.2**⁴⁴).

Begriffsverwendung in den Bildungsplänen Baden-Württembergs von 1994 und 2004

Häufigkeit / Seite	1994					2004				
	GS	HS	RS	GY	Σ	GS	HS	RS	GY	Σ
Kompetenz	0,01	0,03	0,06	0,06	0,05	1,64	1,47	1,51	1,37	1,45
Verstehen	0,31	0,17	0,20	0,36	0,28	1,06	0,70	0,66	1,02	0,90
Anwendung (anwend)	0,14	0,28	0,28	0,27	0,26	0,51	0,84	0,79	0,75	0,74
Nutzen (nutz)	0,34	0,30	0,26	0,23	0,27	0,85	0,59	0,75	0,72	0,72
Selbst(st)ändig(keit)	0,15	0,28	0,35	0,23	0,26	0,29	0,49	0,42	0,50	0,46
Alltag	0,18	0,20	0,24	0,17	0,19	0,26	0,53	0,47	0,42	0,43
Problem	0,16	0,42	0,27	0,58	0,42	0,18	0,41	0,35	0,49	0,41
Strategie	0,07	0,03	0,04	0,02	0,03	0,74	0,30	0,32	0,33	0,37
Methoden	0,03	0,06	0,12	0,22	0,14	0,09	0,21	0,30	0,36	0,29
Bildung	0,06	0,07	0,05	0,08	0,07	0,20	0,19	0,19	0,11	0,15
Fächerübergreifend/-verbindend	0,22	0,23	0,21	0,06	0,15	0,03	0,04	0,06	0,12	0,08
Handlungsorientiert/-bezogen	0,05	0,06	0,03	0,00	0,03	0,07	0,07	0,03	0,02	0,04
Persönlichkeit(sbildung/-entw.)	0,01	0,02	0,02	0,02	0,02	0,06	0,03	0,03	0,04	0,04
Qualifikation (qualifi)	0,00	0,04	0,02	0,01	0,02	0,02	0,04	0,04	0,02	0,03
Allgemeinbildung	0,00	0,01	0,00	0,01	0,01	0,00	0,01	0,01	0,03	0,02

Tabelle 4.2: Häufigkeiten pro Seite für bestimmte Begriffe (Fettdruck: >150% und >0,10)

Besonders deutlich werden die quantitativen Veränderungen beim Begriff der Kompetenz, der beim Bildungsplan 2004 ohnehin eine herausragende Rolle spielt. Während er im Bildungsplan 1994 im Mittel auf jeder zwanzigsten Seite erscheint, wird er im Bildungsplan 2004 durchschnittlich ein bis zwei Mal pro Seite verwendet. Dabei bedeutet jedoch die so häufige Verwendung des Kompetenzbe-

petenzen, Anwendungsorientierung), S.22 (Nutzen, Handlungskompetenzen, Problemlösefähigkeit), S.23 (Alltagsbezug), S.24 (Verstehensleistungen), S.27 (Arbeitsweisen (Methoden)), S.28 ((Lern-) Strategien).

⁴³ Eigene quantitative Analyse mithilfe der Suchfunktion des Adobe Readers innerhalb der PDF-Ausgaben der Bildungspläne; es wurde jeweils der Wortstamm eingegeben, um Begriffe einzuschließen, die eine Abwandlung des ursprünglichen Begriffs darstellen oder diesen enthalten, z.B. wurde für „Nutzen“ der Suchbegriff „nutz“ verwendet, um auch die „Nutzbarkeit“ oder „Nützlichkeit“ auffinden zu können; die Kopfzeile wurde ausgeschlossen, da diese im Bildungsplan 2004 auf jeder Seite „Kompetenz“ enthält.

⁴⁴ Die Darstellung in der Tabelle soll keine Reihenfolge der Begriffe nach Bedeutung implizieren, sondern für jeden Begriff die Häufigkeit der Verwendung von 1994 und 2004 vergleichen. Die Sortierung nach Häufigkeit im Bildungsplan 2004 dient lediglich der besseren Lesbarkeit der Tabelle.

griffs nicht unbedingt ein völliges Einschwenken des Bildungsplans 2004 auf das Bildungsverständnis von PISA. Während nämlich PISA unter Kompetenzen Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien zusammenfasst (vgl. Kap. 2.2), versteht der Bildungsplan 2004 unter Kompetenzen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen und benennt diese explizit in der umgekehrten Reihenfolge als Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse und betont so die Bedeutung der (nicht messbaren und nicht standardisierbaren) Einstellungen für das Bildungsverständnis (vgl. Kap. 4.2.3). Gerade an diesem Beispiel wird deutlich, dass es sich bei den Veränderungen immer um Schwerpunktverschiebungen handelt, nie jedoch um radikale ‚Seitenwechsel‘ des Bildungsverständnisses.

Ebenfalls recht häufig erscheint das Prinzip des Verstehens im Bildungsplan 2004, nämlich knapp ein Mal pro Seite, während es im Bildungsplan 1994 alle drei bis vier Seiten verwendet wurde. Dies macht deutlich, dass es im Bildungsplan 2004 sehr viel stärker um handlungsorientiertes als um reproduzierbares Wissen geht. Die Anwendungs- und Nutzenorientierung des Bildungsplans 2004 spiegelt sich in deren fast dreimal so häufigen Verwendung wider, verglichen mit dem Bildungsplan 1994. Die Selbstständigkeit beim Lernen (bei PISA: selbstreguliertes Lernen, dieser Begriff hat jedoch in den Bildungsplan 2004 keinen Einzug gefunden) findet sich 2004 knapp doppelt so häufig wie 1994. Etwas mehr als doppelt so häufig findet sich die Betonung des Alltagsbezugs im Bildungsplan 2004. Fast keine Bedeutung hatten die Lernstrategien im Bildungsplan 1994, die jedoch im Bildungsplan 2004 auf jeder dritten Seite auftauchen. In diesem Zusammenhang wurde auch die Bedeutung der (Lern-) Methoden untersucht, die etwa doppelt so häufig im Bildungsplan 2004 verankert sind.

Keine wesentlichen (quantitativen) Unterschiede konnten jedoch bei den Begriffen der Problemorientierung, der Handlungsorientierung, der Persönlichkeitsbildung, der Qualifikation oder der Allgemeinbildung festgestellt werden. Die Problemorientierung (bzw. das Stichwort „Problem“, „problem...“) findet sich im Bildungsplan 2004 etwa genauso häufig wie im Bildungsplan 1994. Entgegen der Erwartung tauchen die Begriffe „fächerverbindend“ oder „fächerübergreifend“ im Bildungsplan 1994 häufiger auf als im Bildungsplan 2004. In letzterem wird jedoch die explizite Forderung nach fächerübergreifendem Unterrichten durch die Einführung von Fächerverbünden teilweise obsolet. Schließlich wird der Begriff der Bildung im Bildungsplan 2004 etwa doppelt so häufig verwendet wie in seinem Vorgänger von 1994. Schon aufgrund des erheblichen Umfangs der gemeinsamen Einleitung in den Bildungsplan 2004 im Gegensatz zum recht knappen gemeinsamen Text in den Bildungsplänen von 1994 wird deutlich, dass es bei der Formulierung des neuen Bildungsplans wohl ein stark gesteigertes Bedürfnis der Klärung des Begriffs und des Konzepts der ‚Bildung‘ gibt.

Ausgewählte Zitate zu den oben genannten Begriffen verdeutlichen die Verwendung und Bedeutung der jeweiligen Begriffe im Bildungsplan 2004 exemplarisch:

- **Kompetenzen:** „Im Mathematikunterricht erwerben die Schülerinnen und Schüler mathematisches Grundwissen, mathematische und übergreifende Kompetenzen. Mathematisches Grundwissen beinhaltet unabdingbare Kenntnisse und Fertigkeiten. Durch den zielgerichteten Umgang und durch die Anwendung des Grundwissens werden inhaltsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten zu mathematischen Kompetenzen weiterentwickelt“ (KM/LEU 2004(a), S.54)
- **Verstehen/Verständnis:** „Handlungsorientiertes Arbeiten unter fachdidaktischen Prinzipien ist Voraussetzung für verstehenden Mathematikunterricht. Durch ein Zusammenspiel von Handeln und Reflektieren entstehen Denkstrukturen“ (KM/LEU 2004(a), S.56) / „Auf dieser erweiterten Basis legt der Unterricht im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur mit dem Erwerb von Wissen, Können und Verstehen sowie dem Aufbau von Einstellungen und Haltungen die wesentlichen Grundlagen für die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., S.96)
- **Anwenden/Anwendungsbezug:** „Das Lernen ist in einem doppelten Sinn handlungsorientiert, nämlich erstens auf seine spätere Anwendbarkeit – im Alltag und im Beruf – hin ausgelegt: Man weiß oder kennt eine Angelegenheit nicht nur, man kann in ihr handeln; das Lernen vollzieht sich zweitens zu einem großen Teil durch Handeln; im Bildungsplan 2004 kommt darum häufig der Ausdruck „im Handlungsvollzug“ vor; in der pädagogischen Theorie heißt dies ‚learning by doing‘ (Lernen durch Handeln)“ (KM/LEU 2004(b), S.16)
- **Nutzen/Nutzbarkeit:** „Die Schülerinnen und Schüler werden in die Lage versetzt, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“ (KM/LEU 2004(c), S.49) / „Die Intention mathematischer Standards ist es, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, mathematische Kompetenzen zu benutzen, um in einer sich verändernden Welt Probleme lösen zu können“ (ebd., S.60)
- **Selbstständigkeit:** „Die Schülerinnen und Schüler sind zunehmend in der Lage, sich Basiswissen und Basisfertigkeiten selbstständig mithilfe geeigneter Literatur anzueignen“ (KM/LEU 2004(d), S.94) / „Das Repertoire an methodischen Kompetenzen wird kontinuierlich ausgebaut und ermöglicht so das selbstständige und eigenverantwortliche Lernen über die Schule hinaus. Die Schülerinnen und Schüler üben sich dabei zunehmend im autonomen Lernen, das ihnen den intelligenten Einsatz methodischer Fertigkeiten sowie eine besondere Leistungsbereitschaft abverlangt“ (ebd., S.108)
- **Alltags- und Berufsorientierung:** „Der Deutschunterricht in der Hauptschule hat die Anbahnung und Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen zum Ziel, die zur eigenverantwortlichen Bewältigung der Anforderungen von Schule, Alltag, Gesellschaft und Arbeitswelt befähigen.“ (KM/LEU 2004(b), S.54) / „Sie lernen Mathematik als Werkzeug in einer Vielfalt von Alltagsproblemen kennen, es zu nutzen und einzusetzen“ (ebd., S.74)

- Problemorientierung: „Lernprozesse sind so zu organisieren, dass die Inhalte ökonomischer Bildung in der Kombination von begrifflich-sachlicher Systematisierung, handlungs- und problemorientiertem Lernen und kritisch-konstruktiver Reflexion vermittelt werden. Der Unterricht soll sich an komplexen, lebens- und berufsnahen, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen orientieren“ (KM/LEU 2004(d), S.250)
- Lernstrategien: „Neben dem Aufbau grundlegenden inhaltlichen Wissens und Orientierungswissens geht es im Unterricht auch immer um das Erarbeiten elementarer Methoden, wodurch die Kinder Strategien erlernen, sich Wissen zunehmend selbsttätig und selbstständig anzueignen“ (KM/LEU 2004(a), S.99)
- Methoden/Methodenkompetenz: „Methoden sind dabei nicht Selbstzweck, sondern befähigen die Schülerinnen und Schüler, im Wechsel von Erprobung und Reflexion eigenverantwortlich an ihrem Lernprozess mitzuwirken. Diese Grundfertigkeiten bilden eine wichtige Voraussetzung für Studium und Beruf“ (KM/LEU 2004(d), S.76)

Die Auszählung zeigt nicht nur, dass verschiedene Begriffe im Bildungsplan 2004 häufiger vorkommen, sondern auch, dass sie in den meisten Fällen über alle Schularten hinweg gleichmäßig häufiger verwendet werden. Begriffe und Konzepte wie Kompetenzen, Verstehen, Anwendungsbezug, Nutzbarkeit, Selbstständigkeit und Alltagsbezug finden 2004 in allen Schularten gleichermaßen Verwendung. Damit gleichen sich die Schularten auch aneinander an. Wo im Bildungsplan 1994 einzelne Schularten eigene Schwerpunkte hatten – z.B. die Realschule bei der Selbstständigkeit und Alltagsbezogenheit, das Gymnasium bei den Arbeitsmethoden und dem Verstehen – verwenden jetzt alle (weiterführenden) Schularten verstärkt ein einheitlicheres Konzept. Diese Vereinheitlichung lässt sich im Text anhand des sich angleichenden Sprachgebrauchs durch dieselben Begriffe feststellen. Zusätzlich wird die Einheitlichkeit durch die gemeinsame Einleitung des Bildungsplans 2004 für alle Schularten unterstrichen. Sie ersetzt das schulartspezifische Bildungsverständnis, das in den Bildungsplänen von 1994 durch die ‚Aufgaben und Ziele‘ jeweils für die Schularten gesondert formuliert ist, durch ein einheitliches Bildungsverständnis aller Schularten.

4.4 Rechtliche Rahmenbedingungen in Baden-Württemberg

Rechtliche Grundlage von Erziehung und Bildung sind in Deutschland die Landesverfassungen der jeweiligen Bundesländer. Die Verfassung des Landes Baden-Württemberg beschreibt in Teil III, Erziehung und Unterricht, die entsprechenden Aufgaben wie folgt: „Die Jugend ist in Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwort-

lichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung⁴⁵ und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2008, §3, Artikel 12, Absatz 1). Auf diesen Erziehungs- und Bildungsauftrag nimmt das baden-württembergische Schulgesetz Bezug. Da als verantwortlicher Träger für die Erziehung neben den Eltern, den Religionsgemeinschaften, den Gemeinden und den Jugendbünden der Staat genannt wird, erlässt dieser detailliertere Gesetze für die spezifischen Bereiche der Bildung, so für die Elementarbildung und für die Schulbildung.

4.4.1 Grundlagen des Elementarbereichs

Der Elementarbereich wird in Deutschland zunächst in den 1960er bis 1980er Jahren zum Bildungsbereich gezählt (Roßbach 2003, S.257). Dem Kindergarten⁴⁶ wird zu dieser Zeit ein eigener Bildungsauftrag zuerkannt, er wird als unterste Stufe des Bildungssystems betrachtet (Reyer 2006, S.197). 1991 hingegen wird auf Bundesebene das Kinder- und Jugendhilfegesetz verabschiedet, bei dem der Kindergarten aus dem Bildungssystem herausgenommen und wieder (wie bereits zu Anfang des 20. Jahrhunderts) der Jugendhilfe zugerechnet wird (Rossbach 2003, S.259). Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (Achstes Buch Sozialgesetzbuch, Fassung vom 1. Januar 1991) bestimmt in Paragraph 1, Absatz 1 das Recht jedes jungen Menschen „auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (Engel/Holfelder 1992, S.64). Paragraph 22, Absatz 2 konkretisiert: „Die Aufgabe umfaßt die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes“ (ebd., S.68). Zwar wird die Bildung nicht weiter konkretisiert, aber sie erscheint neben der Aufgabe der Erziehung und Betreuung. Darüber hinaus werden einerseits die Persönlichkeitsbildung, aber auch die Ausrichtung der Erziehung in Bezug auf die Gemeinschaft formuliert. Diese grundsätzliche Aufgabenbeschreibung im Kinder- und Jugendhilfegesetz hat sich auch Anfang der 2000er Jahre nicht verändert (vgl. Engel/Holfelder 2003, S.49; 52).

1990er: Primat der Erziehung

Konkretere Bestimmungen über Aufgaben, pädagogisches Programm oder strukturelle Fragen liegen hauptsächlich in der Hand der einzelnen Bundesländer (Engel/Holfelder 1992, S.11). In Baden-Württemberg wurde hierfür 1972 ein

⁴⁵ Die erste Definition des Begriffs ‚soziale Bewährung‘ findet sich bei Müller (1950, S.10) als Konzentrationsfähigkeit, Begabung und soziales Verhalten; der Kommentar zur o.g. Fassung nennt beispielhaft die Fähigkeit, soziale Konflikte in den zwischenmenschlichen Beziehungen sinnvoll auszutragen (Holfelder/Bosse 1990, S.25); die Landesverfassung Baden-Württemberg nennt ausführlicher die „berufliche und soziale Bewährung“ (Landesrecht BW (Web): Verfassung, §12).

⁴⁶ ‚Kindergarten‘ wird hier als Sammelbegriff für Kindergärten, Kindertageseinrichtungen, Kindergruppen und Tagespflege verwendet, vgl. Geltungsbereich des Kindergartengesetzes 2003 (Engel/Holfelder 2003, S.12).

Kindergartengesetz⁴⁷ erlassen, das seitdem ständig überarbeitet wird. 1991 wurde es auf das neue Bundesrecht (Kinder- und Jugendhilfegesetz, s.o.) angepasst, 2003 erfolgte die letzte große Änderung, die hauptsächlich die finanzielle Zuständigkeit verändert. Das Kindergartengesetz der 1990er für Baden-Württemberg (Fassung vom 4. Juni 1991) formuliert in Paragraph 2 als Aufgabe des Kindergartens: „Die Erziehung im Kindergarten ergänzt und unterstützt die Erziehung des Kindes in der Familie. Sie soll die gesamte Entwicklung des Kindes fördern“ (Engel/Holfelder 1992, S.26). Diese sehr basale Formulierung wird in einer kommentierten Textausgabe⁴⁸ konkretisiert. Diese Erläuterungen haben zwar nicht den offiziellen Rang und Charakter eines Gesetzes oder Orientierungsplans, spiegeln aber zumindest das im zuständigen Ministerium herrschende Bildungsverständnis wider. Nach dieser Erklärung erteilt das Gesetz durch die Betonung der gesamten Entwicklung jeder einseitig kognitiven Förderung wie durch Vermittlung von Lesen, Schreiben und Rechnen eine Absage (ebd., S.27). Die Kinder sollen vielmehr zur Selbständigkeit und Eigenaktivität angeregt werden, es sollen ihre Lernfreude, emotionalen und schöpferischen Kräfte gestärkt werden, die Kinder sollen Grundwissen über ihren Körper und ihre Umwelt erhalten, sie sollen ihre geistigen Fähigkeiten entwickeln und unterschiedliche soziale Verhaltensweisen, Situationen und Probleme bewusst erleben sowie ihre eigene soziale Rolle innerhalb der demokratischen Gemeinschaft finden können (ebd.). „Bewußt erlebte Leistungsanforderung und Leistungskontrolle [sind] fehl am Platze“ (ebd., S.28). Zwar sollen die Kinder auch auf den Übergang zur Schule vorbereitet werden, doch darf die Aufgabe des Kindergartens nicht in der Vorbereitung auf die Schule gesehen werden, auch darf die Schule nicht „Maßstäbe für den Inhalt der Erziehung im Kindergarten abgeben“ (ebd.). Hinweise auf konkrete inhaltliche Themen sind hier nicht gegeben, doch macht die Erläuterung deutlich, dass die Persönlichkeitsbildung und der Eigenwert von Bildung/Erziehung im Vordergrund stehen sollen.

2000er: Kindergarten als Bestandteil des Bildungswesens

Das Kindergartengesetz Baden-Württemberg wurde bis zur aktuellen Fassung (2. Februar 2006; Landtag BW 2006) mehrfach überarbeitet. Die für das Bildungsverständnis wichtigste Änderung hat sich mit der Fassung von 2003 (9. April 2003) ergeben, denn die Aufgabenbeschreibung wird wie folgt erweitert: die Kindergärten „ergänzen und unterstützen die Erziehung des Kindes in der Familie. Ihre Aufgabe umfasst die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes zur Förderung seiner Gesamtentwicklung“ (Engel/Holfelder 2003, S.15), es wird

⁴⁷ Neben der Orientierung am Kindergartengesetz kann davon ausgegangen werden, dass jeder Träger einer vorschulischen Einrichtung seine eigenen Normen und Ziele in der jeweiligen Einrichtung verwirklicht, seien sie konfessionell oder auf eine bestimmte Pädagogik hin ausgerichtet (vgl. Reyer 2006, S.199).

⁴⁸ Kommentierung durch einen leitenden Ministerialrat im Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Frauen und einen leitenden Ministerialrat a.D. des Kultusministeriums.

also explizit der Bildungsauftrag des Kindergartens integriert. Die Erläuterung⁴⁹ erklärt, dass damit erstmals der Bildungsauftrag aus dem Kinder- und Jugendgesetz übernommen wird. Die entsprechende amtliche Begründung für die Aufnahme des Bildungsauftrags lautet dabei: „In Wissenschaft und Forschung ist unbestritten, dass einem auf die Belange und Fähigkeiten des Kindes zugeschnittenen Bildungsangebot entscheidende Bedeutung für die Entwicklung seiner Gesamtpersönlichkeit und Schulfähigkeit zukommt. Gerade die ersten Lebensjahre spielen hier eine maßgebliche Rolle. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Sprachentwicklung des Kindes, die ein grundlegendes Kriterium für die schulischen und späteren beruflichen Entwicklungschancen ... darstellt“ (ebd., S.16 (o.w.A.)). Zwar wiederholt die Erläuterung auch die o.g. Absage an eine einseitig kognitive Förderung, doch erhält damit der Kindergarten sehr wohl die Aufgabe der Vorbereitung auf die Schule.

In der aktuellen Version des Kindergartengesetzes für Baden-Württemberg (Fassung vom 02. Februar 2006) werden die ‚Aufgaben und Ziele‘ des Kindergartens (Paragraph 2) wie folgt neu zusammengefasst: Die Kindergärten „sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, die Erziehung und Bildung des Kindes in der Familie unterstützen und ergänzen und zur besseren Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung beitragen“ (Landtag BW 2006, S.1). Der Hinweis auf die Förderung der Kinder „zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“ findet sich schon in der Fassung von 2003, dort allerdings in Paragraph 1, Absatz 2. Er wurde in der Fassung von 2006 in die Aufgabenbeschreibung integriert. Neu in der Fassung von 2006 ist die explizite Aufgabenbeschreibung der Verbesserung der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung. Diesem Ziel entspricht auch die Öffnung des Kindergartengesetzes zum einen für weitere Formen der Kinderbetreuung wie der Tagespflege, zum anderen für die Kleinkindbetreuung, also die Betreuung für Kinder unter drei Jahren seit 2003 (Engel/Holfelder 2003, S.13).

Nach der Wahl des neuen Ministerpräsidenten in Baden-Württemberg hat dieser in der Plenarsitzung des Landtags am 27. April 2005 seine neue Regierung bekannt gegeben, darunter auch die Neuabgrenzung der Geschäftsbereiche der Ministerien. Im Zuge dieser Kabinettsbildung ist der Bereich Kindergarten vom Sozialministerium zum Kultusministerium übergegangen (Landtag BW 2005, S.6399). In der Regierungserklärung heißt es dazu: „Bildung und Betreuung sind zwei Seiten der gleichen Medaille. Bildung ist Voraussetzung für Arbeit, eine Quelle für Innovation, Qualität und Fortschritt. In die Köpfe der Menschen zu investieren heißt, in die Zukunft zu investieren. Dies werden wir tun. Weil Bildung und Betreuung zusammengehören, streben wir eine stärkere Verknüpfung von Betreuung und Schule an. Ich beabsichtige, die Zuständigkeit für die Kinder-

⁴⁹ Kommentierung durch einen Ministerialrat a.D. des ehemaligen Ministeriums für Arbeit, Gesundheit, Familie und Frauen, einen Regierungsdirektor des Kultusministeriums, einen Ministerialrat des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst und einen Regierungsschuldirektor des Kultusministeriums.

gärten und die vorschulische Bildung auf das Kultusministerium zu übertragen“ (ebd., S.6411). Und weiter: „Der Kindergarten ist nicht nur für die Betreuung da. Zu seinen Aufgaben gehört es – in Zukunft verstärkt – auch, die Kinder frühzeitig an die Anforderungen der Schule heranzuführen“ (ebd.). Ergänzend verweist der Ministerpräsident auf die geplante weitere Verzahnung von Kindergarten und Grundschule durch Programme wie das ‚Konzept Schulreifes Kind‘ (s. Kap. 4.2.1).

„Die Bildungsbiographie eines Menschen beginnt mit der Geburt. Das wurde durch die internationalen Vergleichsstudien der vergangenen Jahre erneut deutlich. Die Stärkung frühkindlicher Bildung und Erziehung ... ist ... auch der Schlüssel dazu, dass keine Begabung ungenutzt bleibt“ (KM 2006(a), S.7), so die Einleitung in den ‚Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten‘. Die Autor/-innen begreifen den Kindergarten als wichtigsten „Ort der frühkindlichen Bildung“ (ebd., S.7), er bietet das Fundament der Bildung schlechthin, ist „Grundlage für späteres schulisches und lebenslanges Lernen“ (ebd., S.8) und begleitet kindliche Bildungsprozesse individuell. Die Autor/-innen definieren Bildung als „lebenslangen und selbsttätigen Prozess zur Weltaneignung“ (ebd., S.19), Bildung ist ein Geschehen sozialer Interaktion und ist handlungsbasiert. Darüber hinaus formulieren die Autor/-innen sieben Perspektiven der Bildung: Bildung als aktiver Verarbeitungsprozess von Informationen vom Wahrnehmen bis zum kreativen Problemlösen; Bildung als lebenslanges Lernen; Beeinflussung des kindlichen Bildungsprozesses zur sozialen Interaktion; Erzieher/-innen als Verantwortliche für die Qualität des Bildungsprozesses; Erzieher/-innen als Verantwortliche für die Anregung und Erziehung der Kinder; Bildung als Prozess; Kindergarten als Garant für einen gelingenden Start in die Grundschule. Der Punkt ‚Bildung als Prozess‘ gliedert sich einmal in die Weitergabe von und Teilnahme an Kultur, und andererseits „ist Bildung zukunftsbezogen, sie muss der nachwachsenden Generation die Voraussetzungen bieten, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln“ (ebd., S.23). Dazu gehört auch die Vorbereitung auf das praktische Leben und auf die Schule (ebd.).

Ziele von Bildung sind im Orientierungsplan Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit. Zur Eigenverantwortlichkeit gehören Gefühlsregulierung, Bewusstsein über Fähigkeiten, selbständiges Denken, Meinungsäußerung und Aufgabenübernahme. Zur Gemeinschaftsfähigkeit zählen Zugehörigkeitsgefühl, Verantwortungsübernahme und Verständnis für die Gefühle anderer (KM 2006(a), S.17). Bildung und Erziehung ergänzen sich gegenseitig. Erziehung „meint die ... Anregung und Herausforderung der Bildungsprozesse“ (ebd., S.19), dazu gehören Vormachen, Üben, Wissensvermittlung und Verhaltenskontrolle. Durch den Orientierungsplan sollen außerdem „im Interesse einer kontinuierlichen Bildungsbiographie des Kindes“ (ebd., S.8) Kindergarten und Schule weiter miteinander verzahnt werden. Ziele dabei sind Kooperation, Vernetzung und Qualitätssicherung (ebd., S.13).

Zentrum des Orientierungsplans ist eine ‚Erziehungs- und Bildungsmatrix‘ (KM 2006(a), S.66). Diese „fokussiert auf sechs maßgebliche Bildungs- und Entwicklungsfelder unter besonderer Berücksichtigung der Sprachentwicklung und der Schulfähigkeit“ (ebd., S.8). Die Matrix kombiniert Bildungs- und Entwicklungsfelder mit Grundmotivationen von Kindern. Die sechs Felder sind Sinn, Werte und Religion; Gefühl und Mitgefühl; Denken; Sprache; Sinne; Körper. Die vier Motivationen sind Anerkennung und Wohlbefinden (Gesundheit, Geborgenheit, Selbstwirksamkeit); Entdecken und Verstehen (Das Ich, Natur und Umwelt, soziales und kulturelles Gefüge); Ausdruck (nonverbal, verbal, kreativ); Zusammenleben (Regeln, Rituale, Traditionen). Aus der Kombination ergeben sich 24 Knotenpunkte bzw. Impulsfragen, zu denen der Orientierungsplan sowohl Ziele angibt, wie auch Fragen als Denkanstöße bzw. als Indikatoren auflistet (ebd., S.71 ff.). Insgesamt lässt der Orientierungsplan einen Schwerpunkt auf der Persönlichkeitsbildung erkennen, zusätzlich wird die kindliche Bildung auf das ‚Danach‘, auf die schulische Bildung und die Entwicklung von Kompetenzen für lebenslanges Lernen, ausgerichtet.

4.4.2 Schulgesetz

Maßgeblich für die Gestaltung der Schulbildung ist das in den verschiedenen Ländern gültige jeweilige Schulgesetz. Das Schulgesetz für Baden-Württemberg⁵⁰ Anfang der 1990er (Fassung vom 13. Februar 1989) fasst in Paragraph 1 den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule zusammen und listet damit Werte auf, die den Schüler/-innen durch die Schulbildung beigebracht werden sollen (Holfelder/Bosse 1990, S.15). Es bezieht sich zunächst auf das Recht auf Erziehung und Ausbildung, das durch das Grundgesetz und die Landesverfassung festgeschrieben ist, sowie auf die Aufgabe der Schule, die Schüler/-innen auf die Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat, Gesellschaft und Gemeinschaft vorzubereiten. Die Kommentierung⁵¹ erklärt, dass es sich dabei nicht um eine politische Bildung im engeren Sinne handelt, sondern auch um eine Erziehung zur selbstverantwortlichen Persönlichkeit, dies verbunden mit der Entwicklung des Sozialverhaltens wie beispielsweise in der Klassengemeinschaft (ebd., S.19). In die gleiche Richtung zielen sowohl Gesetzestext und Kommentierung bezüglich des ersten Ziels von Schulbildung: „Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus“ (ebd., S.15) soll Schule die darauf folgenden Werte vermitteln, die den weit größeren Teil der Aufgabenbeschreibung von Schule umfassen.

Die genannten Werte sind in vier Abschnitte gegliedert. Die Schüler/-innen sollen christlich erzogen werden, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, zur Liebe

⁵⁰ Das aktuelle Schulgesetz ist seit der Schulgesetznovelle 1983, der ‚Geburt‘ des aktuellen baden-württembergischen Schulgesetzes, gültig.

⁵¹ Kommentierung durch einen leitenden Ministerialrat des Kultusministeriums, einen Regierungsdirektor des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst und einem Direktor eines Staatlichen Seminars für Schulpädagogik (berufliche Schulen).

zu Volk und Heimat, zu Toleranz, zu Leistungswillen, Eigenverantwortung und sozialer Bewährung (Holfelder/Bosse 1990, S.15). Ziel ist die Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung (ebd.). Die Schüler/-innen sollen die Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung anerkennen. Sie sollen auf ihre verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorbereitet werden und die dazu notwendige Entscheidungsfähigkeit erhalten. Schließlich sollen die Schüler/-innen auf Lebensaufgaben und auf die „Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen“ (ebd.) vorbereitet werden. Die im Schulgesetz festgeschriebenen Bildungsziele sind also sehr vielfältig und lassen sich grob als Sozialisation, Persönlichkeitsentwicklung, politische Bildung und Berufsvorbereitung zusammenfassen. Der Wortlaut des Paragraphen 1, Erziehungs- und Bildungsauftrag, des Schulgesetzes für Baden-Württemberg hat sich bis zur aktuellen Fassung (8. Januar 2008) nicht verändert (vgl. Landesrecht BW (Web): Schulgesetz §1).

Das Schulgesetz für Baden-Württemberg (Fassung vom 13. Februar 1989) führt speziell für die *Grundschule* in Paragraph 5 aus: „Die Grundschule ... vermittelt Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten. Ihr besonderer Auftrag ist gekennzeichnet durch die allmähliche Hinführung der Schüler von den spielerischen Formen zu den schulischen Formen des Lernens und Arbeitens. Dazu gehören die Entfaltung der verschiedenen Begabungen der Schüler in einem gemeinsamen Bildungsgang, die Einübung von Verhaltensweisen für das Zusammenleben sowie die Förderung der Kräfte des eigenen Gestaltens und des schöpferischen Ausdrucks“ (Holfelder/Bosse 1990, S.46). Der Auftrag der Grundschule umfasst der Kommentierung zufolge vor allem die Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich des Lesens, Schreibens und Rechnens, also die so genannten Kulturtechniken (ebd., S.48). Der Hinweis auf die allmähliche Hinführung der Schüler/-innen zum schulischen Lernen wird gesehen als „eine eindeutige Absage an die in den 70er Jahren geforderte stärkere Wissenschaftsorientierung des Lernens auch in den unteren Schuljahren“ (ebd., S.47), wie sie beispielsweise der Bildungsrat oder der Strukturplan für das Bildungswesen gefordert hatten, durch die aber vorgeblich die kindliche Lernfähigkeit der Schüler/-innen überfordert wurde. Der Wortlaut des Schulgesetzes in Bezug auf die Grundschule hat sich seit der Schulgesetznovelle 1983 bis zur heutigen Fassung (8. Januar 2008) nicht verändert.

Von den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I ist die *Hauptschule* die am wenigsten theoretisch und am meisten praktisch bzw. beruflich orientierte Schulart. Dies wird auch im Schulgesetz deutlich. „Die Hauptschule vermittelt eine grundlegende allgemeine Bildung, die sich an lebensnahen Sachverhalten und Aufgabenstellungen orientiert. Sie fördert im besonderen Maße praktische Begabungen, Neigungen und Leistungen“ (Holfelder/Bosse 1990, S.6). In Zusammenarbeit mit den beruflichen Schulen soll die Hauptschule die Grundlage für weiterführende berufsbezogene Bildungsgänge schaffen. Seit der Schulgesetznovellierung 1983 ist das Gesetz bzgl. der Hauptschule mehrfach ausgebaut worden. Es wurde vor allem die Möglichkeit geschaffen, durch ein zusätzliches zehntes

Schuljahr, das allgemein bildend ausgerichtet ist, den Realschulabschluss zu erreichen bzw. durch ein Berufsvorbereitungsjahr auf die Ausbildung vorzubereiten (Landesrecht BW (Web): Schulgesetz § 6). Die beschriebenen Aufgaben und Ziele der Schulart haben sich jedoch nicht verändert.

Die *Realschule* befindet sich in mehrerlei Hinsicht zwischen der Hauptschule und dem Gymnasium, unter anderem in Bezug auf die Balance zwischen Theorie und Praxis in der Bildung. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts hat dabei der Anteil der theoretischen Aspekte in Baden-Württemberg kontinuierlich zugenommen (Bohl 2000, S.110). Dies wird bei einem Vergleich der Lehrpläne von 1952, 1963, 1984 und 1994 deutlich. Während der Lehrplan von 1952 allein die Ausbildung für eine spätere verantwortliche Stelle als Ziel der Realschulbildung beschreibt, wird im Bildungsplan 1963 erstmals das Ziel der gehobenen Allgemeinbildung formuliert. Die Zielsetzung im Lehrplan von 1984 enthält die Vermittlung einer erweiterten allgemeinen Bildung, die im Bildungsplan 1994 übernommen wird (ebd.) und auch im Schulgesetz so zu finden ist: „Die Realschule vermittelt eine erweiterte allgemeine Bildung, die sich an lebensnahen Sachverhalten orientiert und zu deren theoretischer Durchdringung und Zusammenschau führt. Sie schafft die Grundlage für eine Berufsausbildung und für weiterführende, insbesondere berufsbezogene schulische Bildungsgänge“ (Holfelder/Bosse 1990, S.52). Diese Formulierung hat sich bis zur aktuellen Version nicht verändert (Landesrecht BW (Web): Schulgesetz § 7).

Die Realschule hat insofern eine gewisse Sonderrolle, als sie in der Öffentlichkeit weniger stark diskutiert wird als die Hauptschule und das Gymnasium (Wächter 1999, S.52). Sie gilt als Schule, „deren Abschluß die Absolventen in einem mittleren beruflichen Spektrum der Gesellschaft [lokalisiert]. Aufgaben mit erhöhter Verantwortung, mit erhöhten Anforderungen, aber eben keine Aufgaben an der Spitze des gesellschaftlichen Spektrums“ (ebd.). Die Realschule ist darüber hinaus sehr berufsorientiert, sie konzentriert sich auf den mittleren Arbeitsmarkt und sucht den Kontakt mit wirtschaftlichen Institutionen. Die Wirtschaft ihrerseits bringt der Realschule großes Interesse entgegen, da ihre ökonomischen Verwertungsinteressen gut zur aufstiegsorientierten und leistungsbewussten Ausrichtung der Realschule passen (ebd.). Die Realschule vermittelt eine berufsorientierte Allgemeinbildung, zwar haben sich die ‚Realien‘ mittlerweile in allen Schulformen durchgesetzt, doch in der Realschule liegt hierauf ein besonderer Schwerpunkt, „keine andere Schulform legt einen vergleichbaren Wert auf Fächer wie Technik, kaufmännisches Rechnen etc. ... die Realschule hat diese Realien stets zielbewußt einzusetzen vermocht und so das Profil der Realschule geschärft“ (ebd., S.53). Die berufliche Orientierung macht sich auch in nicht direkt berufsbezogenen Fächern bemerkbar, beispielsweise gilt die Gemeinschaftskunde in Baden-Württemberg als Leitfach der beruflichen Orientierung (ebd., S.56).

„Das *Gymnasium* vermittelt Schülern mit entsprechenden Begabungen und Bildungsabsichten eine breite und vertiefte Allgemeinbildung, die zur Studierfähigkeit führt. Es fördert insbesondere Fähigkeiten, theoretische Erkenntnisse nachzuvollziehen, schwierige Sachverhalte geistig zu durchdringen sowie viel-

schichtige Zusammenhänge zu durchschauen, zu ordnen und verständlich vortragen und darstellen zu können“ (Holfelder/Bosse 1990, S.55; eigene Hervorhebung). Verglichen mit der Hauptschule und der Realschule setzt das Schulgesetz für das Gymnasium deutlich andere Akzente. Die praktische Bildung wird hier nicht mehr erwähnt, stattdessen eine vertiefte Allgemeinbildung, die akademisch ausgerichtet und mit dem Ziel der Studierfähigkeit verbunden ist. Erst später heißt es: „Das Gymnasium kann auch berufsorientierte Bildungsinhalte vermitteln und zu berufsbezogenen Bildungsgängen führen; die Typen der beruflichen Gymnasien können zusätzlich zu berufsqualifizierenden Abschlüssen hinführen“ (ebd.). Beide Teile des Gesetzestexts haben sich bis heute nicht verändert. Verändert hat sich jedoch insbesondere die Interpretation zum zweiten Teil, der die berufsbezogene Bildung anspricht. Im Kommentar von 1983 heißt es: „Die Vorschrift trägt dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, die Schüler auch „auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten ... Rechnung. ... Damit ist die neue Oberstufe einerseits ein Weg zur Hochschule, in dem sie die Studierfähigkeit vermittelt, andererseits aber auch ein Weg zu beruflicher Tätigkeit. Inwieweit berufliche Bildungsinhalte in das Curriculum der allgemeinen Gymnasien übernommen werden können, ohne diese in ihrer Struktur zu verändern, ist noch nicht abschließend geklärt“ (Holfelder/Bosse 1983, S.54). Impliziert ist hier die Frage, ob berufliche Inhalte nur im beruflichen Gymnasium oder auch in den allgemein bildenden vermittelt werden sollen.

Im Kommentar von 1990 wird die Aufgabe der Vermittlung berufsorientierter Bildungsinhalte dann ausschließlich in Bezug auf die beruflichen Gymnasien gesehen und so eine klare Separierung beruflicher Inhalte in die beruflichen Gymnasien befürwortet: „Das Gymnasium ist nur durch die Vielfalt seiner verschiedenen Typen in der Lage, den gesetzlich vorgegebenen Bildungsauftrag auch tatsächlich erfüllen zu können. Während im Gymnasium der Normalform weiterhin die Vermittlung der Studierfähigkeit i.S. Wilhelm Humboldts im Mittelpunkt des Unterrichts steht, können die Beruflichen Gymnasien aufgrund der hohen Affinität zwischen den profilgebenden Unterrichtsfächern und den Leistungsanforderungen in der Arbeitswelt zur Studienqualifikation auch noch eine enge didaktische Verzahnung mit berufsqualifizierenden Ausbildungsgängen auf allen Ebenen (nicht nur der akademischen) praktizieren“ (Holfelder/Bosse 1990, S.59 f.). Auch die Kommentare von 1998 und 2005 bleiben bei dieser Auffassung (Holfelder/Bosse 1998, S.61 f.; Holfelder/Bosse/Reip 2005, S.60).

Das Bildungsverständnis des allgemein bildenden Gymnasiums steht – im Vergleich mit dem der anderen weiterführenden Schulen – dem humanistischen bzw. Humboldtschen am nächsten, was mit seiner Entwicklung aus dem (rein) humanistischen Gymnasium des 19. Jahrhunderts zu erklären ist (Baumert/Roeder/Watermann 2003, S.489). Es bestehen in Deutschland jedoch verschiedene Gymnasialformen, in denen wiederum verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden. Die verbreitetsten Gymnasialformen sind das altsprachliche, das neusprachliche und das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium (ebd., S.495). In Baden-Württemberg wird zwischen Gymnasien mit naturwissenschaft-

lichem, sprachlichem und musisch-künstlerischem oder sportlichem Profil unterschieden (KM (Web): Das allgemein bildende Gymnasium). Im naturwissenschaftlichen Profil wird auf einen verstärkten Alltagsbezug, die Anwendung handlungsorientierter Unterrichtsformen und die Arbeit in Projekten abgehoben. Das sprachliche Profil beinhaltet das Erlernen von drei Fremdsprachen, wobei neue mit alten Sprachen kombiniert werden oder jeweilige Akzente gesetzt werden können. Die Wahl von Altgriechisch als dritte Fremdsprache beinhaltet eine vertiefte humanistische Grundbildung (ebd.). Darüber hinaus können ‚Nebenfächer‘ bilingual angeboten werden, es kann also beispielsweise Erdkunde auf Französisch unterrichtet und gelernt werden (ebd.).

Qualitätsentwicklung und Evaluation im Schulgesetz

Eine der bedeutendsten Änderungen des baden-württembergischen Schulgesetzes seit Anfang der 2000er Jahre ist sicher die Einführung des §114 mit dem Titel ‚Evaluation‘. „Der neue §114 SchG schreibt verbindlich für alle Schulen des Landes mit Beginn des Schuljahres 2007/2008 die Selbstevaluation und ab dem Schuljahr 2008/2009 die Fremdevaluation durch das Landesinstitut für Schulentwicklung vor. Selbst- und Fremdevaluation schließen die Bildungsplanreform von 2004 ab“ (Gehlhaar 2007, S.26). Die Landesregierung sieht in der Qualitätsüberprüfung den Schlüssel zur Schulentwicklung (ebd.). Der Landtag hat die Gesetzesänderung im Dezember 2006 einstimmig beschlossen. „Diese seltene Einmütigkeit des Landtags belegt die große Bedeutung, die der Qualitätsentwicklung ... nach Ansicht aller Fraktionen zukommt. Die Evaluation ist das logische Gegengewicht zur erweiterten pädagogischen Gestaltungsfreiheit der Schulen“ (ebd.). Der Wortlaut in Absatz 1 des neuen Paragraphen im Schulgesetz legt fest, dass die Schulen zur Durchführung der Evaluation und die Lehrer/-innen zur Mitwirkung verpflichtet sind:

- (1) „Die Schulen führen zur Bewertung ihrer Schul- und Unterrichtsqualität regelmäßig Selbstevaluationen durch; sie können sich dabei ergänzend der Unterstützung sachkundiger Dritter bedienen. Das Landesinstitut für Schulentwicklung führt in angemessenen zeitlichen Abständen Fremdevaluationen durch, zu deren Vorbereitung die Schulen auf Anforderung die Ergebnisse und Folgerungen der Selbstevaluation übersenden. Die Schulen unterstützen das Landesinstitut für Schulentwicklung in der Durchführung der Fremdevaluation. Das Landesinstitut für Schulentwicklung übersendet die Ergebnisse der Fremdevaluation der Schule, die sie anschließend der Schulaufsicht vorlegt. Bei der Evaluation werden alle am Schulleben Beteiligten, insbesondere Schüler und Eltern, mit einbezogen. Die Lehrer sind zur Mitwirkung verpflichtet.
- (2) Das Kultusministerium kann Schüler und Lehrer verpflichten, an Lernstandserhebungen von internationalen, nationalen oder landesweiten Vergleichsuntersuchungen teilzunehmen, die schulbezogene Tatbestände beinhalten und Zwecken der Schulverwaltung oder der Bildungsplanung dienen; die Erhebung

kann sich auch auf außerschulische Bildungsdeterminanten beziehen, soweit es den Schülern und Lehrern zumutbar ist.

- (3) Das Kultusministerium wird ermächtigt, durch Rechtsverordnung zu den Themen, den Methoden, dem Verfahren und dem Zeitpunkt der Evaluationen nähere Bestimmungen zu erlassen“ (Landesrecht BW (Web): Schulgesetz § 114).

Absatz 2 des Schulgesetzes ergänzt die Evaluation der Schulen durch die verpflichtende Teilnahme an Leistungsvergleichsuntersuchungen. Bisher war die Teilnahme z.B. an PISA freiwillig, was unter Umständen zu verminderten Teilnahmequoten und dadurch einer nur lückenhaften Ausweisung von Ergebnissen einzelner Länder führen konnte. Absatz 3 verweist auf weitere Festlegungen des KM v.a. zur Evaluation. Dies betrifft beispielsweise die Festlegung eines verbindlichen ‚Orientierungsrahmens‘ zur Schulqualität als Basis für die Selbstevaluation sowie eines ebenfalls verbindlichen ‚Qualitätsrahmens‘ für die Fremdevaluation (Gehlhaar 2007, S.26 f.). Wichtig ist auch die Festlegung im Gesetz, dass die Fremdevaluationen durch das LS durchgeführt werden. Dies steht im Gegensatz zur klassischen Schulinspektion, bei der die Schulaufsicht die Evaluation durchführt. Damit wird die Aufgabe der Fremdevaluation als Unterstützung der Selbstevaluation unterstrichen (ebd., S.27). Die Schulaufsicht ist dennoch durch die Zusendung des endgültigen Fremdevaluationsberichts eingebunden und schließt mit der jeweiligen Schule auf dieser Grundlage Zielvereinbarungen zur weiteren Qualitätsentwicklung der Schule ab (ebd.).

Ein Jahr nach der Schulgesetzänderung hat das KM ergänzend dazu ein Paket von Maßnahmen als Unterstützungssystem für die Schulen herausgegeben (KM 2007(c)). Die Unterstützungsleistungen bestehen zum einen aus Fortbildungen, Prozessbegleitung und Beratung, Veranstaltungen, einem Fachkongress sowie Informationen und Handreichungen (ebd., S.6 ff.), zum anderen aus zur Verfügung gestellten Ressourcen wie Anrechnungsstunden und den Anspruch auf Qualifizierung durch Beratungstage (ebd., S.8 f.). Die Fortbildungen werden von der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung sowie durch die Referate 77 (Qualitätssicherung und -entwicklung) an den Regierungspräsidien organisiert und durchgeführt. Sie finden zu zwei Schwerpunkten statt, zu allgemeinen Grundlagen und Teilaspekten der Qualitätsentwicklung sowie als prozessbegleitende Angebote (ebd., S.6). Die Prozessbegleitung, d.h. die Unterstützung der Schulen bei ihrer Qualitätsentwicklung, findet durch Prozessbegleiter/-innen (seit 2009 ‚Fachberater/-innen Schulentwicklung‘; Regierungspräsidium Stuttgart (Web): Fachberaterinnen) statt, die von der Schule angefordert werden können. Die zur Verfügung gestellten Informationen und Handreichungen sind alle frei zugänglich und von speziellen Internetseiten herunterladbar (KM 2007(c), S.8). Die Anrechnungsstunden beziehen sich auf die Vorbereitung zur Fremdevaluation der Schule und betragen je nach Schulgröße 2,5 bis 4 Stunden Entlastung pro Woche (ebd., S.8). Das Unterstützungssystem soll insgesamt den durch die Schulgesetzänderung ausgelösten Entwicklungsprozess „besser und effizienter gestalten“ (ebd., S.2).

4.5 Bildungsforschung: Realistische Wendung 2.0

„In der Bundestagsdebatte zu den Konsequenzen aus dem schlechten Abschneiden deutscher Schulen in den Leistungsvergleichen vom 13. Juni 2002 konnte eine bis dato völlig ungewöhnliche bildungspolitische Konstellation festgestellt werden. Sieht man von dem ... parteipolitischen Geplänkel ab, wurde eine in den Jahrzehnten zuvor undenkbbare gemeinsame Schnittmenge in der Diagnose und den Konsequenzen der schulpolitischen Lage erkennbar. Völliges Einvernehmen ... bestand ... bei der Einrichtung eines Systems zur fortlaufenden Leistungsmessung“ (Muszynski 2002, S.71). Als eine Konsequenz aus den PISA-Ergebnissen war sich die Politik beispielsweise schnell darüber einig, dass die Forschung zu Lern- und Bildungsthemen deutlich ausgeweitet werden muss. Dieses vehemente Einschwenken der Bildungspolitik auf das empirische Arsenal der Bildungsforschung kann durchaus mit der Forderung nach einer ‚realistischen Wendung‘ in den 1960ern (Roth 1962; Brezinka 1989) verglichen werden. Die Forderung wurde nach Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse wieder aufgelegt und die Aktivitäten rund um das erneute Aufleben der Bildungsforschung können als ‚Realistische Wendung 2.0‘ bezeichnet werden. Die Bildungsforschung selbst nahm und nimmt die Forderungen nach mehr empirischer Forschung im Bildungsbereich natürlich gerne auf und tritt damit – wenn auch eher unterschwellig – als weitere Interessengruppe auf.

4.5.1 Ausbau der Bildungsforschung

Ende 2007 hat das BMBF ein ‚*Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung*‘ herausgegeben (BMBF 2007(a)). Das Maßnahmenpaket zur strukturellen Förderung der empirischen Bildungsforschung umfasst eine stärkere Nachwuchsförderung, die Ausweitung der Förderung des internationalen Austauschs von (Nachwuchs-)Wissenschaftler/-innen sowie die Verbesserung der informationellen Infrastruktur, z.B. durch die Einrichtung von Forschungsdatenzentren (ebd., S.6 ff.). Das Rahmenprogramm begreift „Bildung und Wissenschaft als Zukunftsressource“ (ebd., S.2), daher müsse auch verstärkt in Wissenschaft und Forschung über Lernen investiert werden. „Eine Gesellschaft, die international konkurrenzfähig sein will, muss früh, konsequent und effektiv in Bildung, Ausbildung und lebenslanges Lernen investieren und die Systeme von Wissenschaft und Forschung optimieren“ (ebd.). Die Bildungsforschung hat im Sinne des Rahmenprogramms die Aufgabe, Aussagen über Wirkungsmechanismen von Lehr- und Lernprozessen zu treffen, ein System von nationalen und internationalen Leistungsuntersuchungen sowie internen und externen Evaluationen zu schaffen und eine leistungsfähige Bildungsstatistik vorzuhalten (ebd.). Zum Ausbau einer erfolgreichen Bildungsforschung bedürfe es jedoch eines Paradigmenwechsels hin zu einer „empirischen Wende“ (ebd., S.3), sowohl in der Politik als auch in der Wissenschaft.

Das Rahmenprogramm soll die vorhandenen Fördermaßnahmen des BMBF zusammenfassen und um die oben genannten Förderungen ergänzen. Zur bisherigen Förderung der Bildungsforschung des BMBF gehört beispielsweise die institutionelle Förderung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), der Max-Planck-Gesellschaft (MPG), der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) oder des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (BMBF 2007(a), S.5). Der Rahmenplan fordert auch grundsätzlich eine Schwerpunktsetzung für die Bildungsforschung, so z.B. für Themen, zu denen bei der Modernisierung des Bildungswesens besonderer Erkenntnisbedarf besteht wie die Konzeption eines Bildungspanels, die Kompetenzdiagnostik, Steuerungsfragen des Bildungssystems, Chancengerechtigkeit, die optimale Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sowie die Professionalisierung des pädagogischen Personals (ebd., S.9 ff.). Das Rahmenprogramm soll von einem Projektträger aus Bildungsforscher/-innen umgesetzt werden, der Förderanträge begutachtet und bewilligt, die wiederum evaluiert werden und deren Ergebnisse in der Publikationsreihe ‚Bildungsforschung‘ (BMBF) erscheinen (ebd., S.13 f.).

Auch auf Landesebene wird die Förderung der Bildungsforschung ausgeweitet. In Baden-Württemberg wurde 2005 das ‚*Programm Bildungsforschung*‘ der Landesstiftung Baden-Württemberg aufgelegt. Durch das Programm sollen besonders geeignete Forschungsprojekte gefördert werden (LS (Web): Bildungsforschung). Das Programm wurde mit den zwei Themenschwerpunkten ‚Qualitätssicherung in der Bildung und Grundlagen von Bildungsprozessen‘ sowie ‚Kritische Übergänge in der Bildungsbiographie‘ ausgeschrieben (LS 2007(d), S.45). 2006 wurden vom Projektträger LS und der Landesstiftung Baden-Württemberg acht Forschungsvorhaben zur Förderung ausgewählt. In diesen geht es um den Einsatz digitaler Lerntagebücher als Instrument zur Lernstrategiediagnose, um den Einfluss bestimmter Lehr- und Lernformen auf das Belastungsniveau im Unterricht, um selbstreflexives Lernen bzw. den Einfluss kooperativ-reflexiver Prozesse auf die Gestaltung eines selbstaktivierenden Unterrichts, um die Verteilung von Bildungschancen aufgrund sprachlicher Voraussetzungen, um die Heterogenität mathematischer Kompetenzen von drei- bis vierjährigen Kindern, um die Verbesserung der Lesefähigkeit, der Fehleranalysefähigkeit in technischen Systemen und des Lernens aus Fehlern bei Auszubildenden sowie um die Abhängigkeit der schulischen Leistungsentwicklung, Leistungsmotivation und Fähigkeitsselbstkonzepts von individuellen, soziokulturellen und soziographischen Faktoren (ebd., S.46; Landesstiftung Baden-Württemberg (Web): Bildungsforschung).

Ein deutliches Zeichen für den Ausbau der Bildungsforschung, speziell der empirischen Bildungsforschung, ist die Stärkung wichtiger Zentren wie des DIPF und des MPIB sowie der Aufbau neuer Zentren für Bildungsforschung. Auch in Baden-Württemberg, genauer in Tübingen, entsteht unter der Leitung von Prof. Ulrich Trautwein, vormals Mitarbeiter beim MPIB, seit 2008 ein neues Zentrum für empirische Bildungsforschung (Trautwein/Allgöwer 2008). Das Zentrum soll neben der Professur mit zwei weiteren Professuren, zwei Juniorprofessuren sowie einer Graduiertenschule ausgestattet sein und Erkenntnisse der Erziehungswissen-

schaft, der Psychologie, der Kognitionswissenschaften, der Soziologie, aber auch der Wirtschaftswissenschaften und der Statistik miteinander verbinden (ebd.). Neben der Finanzierung durch die DFG wird das Zentrum von der Universität Tübingen und den zuständigen Ministerien unterstützt (Fachgruppe Pädagogische Psychologie 2008, S.2; Trautwein/Allgöwer 2008). Die Frage, wie die Ausweitung der Bildungsforschung in Deutschland zu erklären ist, beantwortet Trautwein wie folgt: „Inzwischen ist allen sehr klar, dass ein hoher Bildungsstand sowohl individuell als auch für die Gesellschaft von hoher Bedeutung ist. Man möchte gern gesichertes Wissen darüber haben, wie die Effektivität von Lerninstitutionen gesteigert werden kann. Spätestens seit Pisa betrifft das den Schulbereich, in Zukunft wird es sehr stark den Kindergarten und die Berufsausbildung betreffen“ (Trautwein/Allgöwer 2008).

4.5.2 Gehirnforschung und Lernen

Die „Entschlüsselung des Gehirns ist zentrale Aufgabe für die Zukunft“ (BMBF 2005(c)), so Bundesforschungsministerin Bulmahn 2005 bei ihrem Besuch dreier Forschungseinrichtungen, die vom BMBF unter dem Titel ‚Das Denken verstehen‘ gefördert werden. Insgesamt fördert das BMBF das ‚Netzwerk für Hirnforschung‘ von 2005 für fünf Jahre mit 34 Millionen Euro. Neben zwei weiteren Forschungsfeldern steht die Erforschung „effizienterer Lehr- und Lernstrategien“ (BMBF 2004) im Mittelpunkt der Förderung. Dazu wurde beispielsweise das Förderprogramm ‚Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen‘ (NIL) ins Leben gerufen. Es soll insbesondere die wissenschaftliche Zusammenarbeit zwischen Neurowissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung stärken (NIL (Web): Programm). „Ziel der Fördermaßnahme ist es, eine neurowissenschaftliche Perspektive in die Lehr-Lern-Forschung einzubeziehen und dadurch einen zusätzlichen evidenz-basierten Ansatz für die Weiterentwicklung von institutionalisierten Lerngelegenheiten zu schaffen“ (ebd.). Mögliche Forschungsfragen sind dabei beispielsweise, ob sich lernsensible Phasen identifizieren lassen, wie unterschiedliche Wissensarten im Gehirn repräsentiert werden und wie sich diese durch Lernen verändern, ob sich durch Lernen allgemein Hirnfunktionen trainieren lassen, welche Umstände, Umgebungen und Lerngelegenheiten sich wie auf das Lernen auswirken oder wie am besten mit Fehlern umgegangen werden kann (BMBF 2007(b), S.120 ff.). „Die in der PISA-Studie endgültig offenkundig gewordenen Probleme unserer Bildungseinrichtungen verlangen dringend nach professionellen Lösungen“ (ebd., S.5).

Das Land Baden-Württemberg hat im Frühjahr 2004 das ‚Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen‘ (ZNL) eröffnet, das an die Universität Ulm angegliedert ist und das vom mittlerweile prominenten Hirnforscher Spitzer geleitet wird (Landesportal BW 2004(a)). „Die von Medizinern, Pädagogen, Psychologen, Ingenieuren und Physikern gewonnenen Erkenntnisse der Grundlagenforschung sollen unmittelbar in Impulse für pädagogische Konzepte und Lernstrategien umgesetzt werden“ (ebd.), so die Aufgabe des neuen ZNL. Dem

Leiter zufolge können innovative, erfolgreiche und vor allem überprüfte Lernmethoden nur von der Hirnforschung entwickelt werden, weil diese die Bedingungen und Folgen erfolgreichen Lernens direkt messen könne (Landesportal BW 2004(b)). Im Mittelpunkt der Forschung stehen Fragen wie die nach altersgerechtem Lernen, wann und wie im Gehirn gelernt wird, welche Gefühle das Erinnerungs- und Erkenntnisvermögen beeinflussen, wie die Vorbildung neue Lernprozesse beeinflusst, welche Wirkungen auf das Lernen emotionale Bindungen zwischen Lehrenden und Lernenden haben oder wie Lernprozesse wirkungsvoll gestaltet werden können (Landesportal BW 2004(c)). Die unmittelbare Umsetzung der Erkenntnisse aus diesen Fragen in die Unterrichtspraxis soll Impulse für pädagogisches Planen und Handeln schaffen, mit dem zentralen Ziel des erfolgreichen Lernens (ebd.). Weitere Ziele des ZNL sind die kognitiv-neurowissenschaftliche Grundlagenforschung zu Lernprozessen, die anwendungsorientierte Forschung an Schulen und Bildungseinrichtungen sowie die Weiterbildung von Lehrenden zum raschen Transfer der Ergebnisse (ZNL (Web): Aufgaben).

4.5.3 Bildungsstudien der Wirtschaft

Nicht nur die öffentliche Hand bemüht sich um die Bildungsforschung und führt Bildungsstudien durch, auch die Wirtschaft bzw. Unternehmen und Wirtschaftsverbände haben großes Interesse an detaillierten Informationen über das Bildungssystem und dessen ‚Output‘. In den Jahren nach PISA 2000 wurden vermehrt solche Studien veröffentlicht. Die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) gibt – erstellt vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) – seit 2004 den ‚Bildungsmonitor‘ heraus, dessen Kern ein Benchmarking und Ranking der Bildungssysteme in den Bundesländern ist (Plünnecke/Stettes 2006; INSM (Web): Dynamikranking). „Der Bildungsmonitor bewertet, wie erfolgreich jedes Bundesland sein Bildungssystem auf das Ziel ausrichtet, optimale Wachstums- und Beschäftigungsimpulse zu setzen“ (INSM 2007, S.7). Dazu werden 104 Indikatoren untersucht, die 13 Handlungsfeldern zugeordnet sind, wie der Ausgabenpriorisierung, Inputeffizienz, Internationalisierung, Zeiteffizienz, Schulqualität oder Akademisierung (ebd., S.1 f.). Die Indikatoren umfassen Kennzahlen wie PISA-Ergebnisse, relative Bildungsausgaben pro Kopf, Wiederholer- und Schulabbrecherquoten, Erfolgsquoten bei Auszubildenden oder durchschnittliche Studiendauern an den Hochschulen – jeweils pro Bundesland. Aus den Indikatoren wird ein Bestands-Ranking und ein Dynamik-Ranking berechnet, wobei letzteres die Stärke der Entwicklung seit dem ersten Bildungsmonitor 2004 bewertet (ebd., S.3).

Durch die Kooperation von INSM mit der Studierendenorganisation AIESEC entstand die von der Unternehmensberatung Accenture herausgegebene Studie ‚Das richtige Wissen? Kompetenzvermittlung an deutschen Hochschulen‘ (Accenture 2004(a)). Sie basiert auf einer Umfrage unter Studierenden und enthält als Kernfragen, was die Befragten für das ‚richtige‘ Wissen halten, welche Kompetenzen aus ihrer Sicht die wichtigsten sind und wie die Studierenden die Ver-

mittlung dieser Kompetenzen im Rahmen ihres Studiums beurteilen (ebd., S.2). Die Bewertungen der Studierenden werden mit den Einschätzungen von Top-Managern der deutschen Wirtschaft verglichen, die im Rahmen der Studie ‚Ist Wissen wirklich Macht? Die deutsche Wirtschaft in der Umsetzungsphase‘ erhoben wurden. Die Studie wurde von der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Management und Beratung (WGMB) im Auftrag von Accenture, der Adam Opel AG und dem Initiativkreis Ruhrgebiet initiiert. Beide Befragengruppen heben die Bedeutung der methodischen, prozessbezogenen und sozialen Kompetenzen – neben der fachlichen Kompetenz – heraus, wobei nur letztere ausreichend gut im Hochschulsystem vermittelt werde. „Zu geringer Praxisbezug, zu wenig internationale Lehrinhalte und die fehlende Vermittlung sozialer Kompetenzen: Studenten wie Manager stimmen darin überein, dass das aktuelle Bildungssystem an Universitäten und Fachhochschulen nicht ausreichend auf die Anforderungen der Wirtschaft vorbereitet“ (Accenture 2004(b)).

Der ‚Aktionsrat Bildung‘ hat 2007 sein erstes Jahresgutachten publiziert, das sich mit dem Thema ‚Bildungsgerechtigkeit‘ beschäftigt (VBW 2007). Der Aktionsrat Bildung wurde von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (VBW) initiiert, ihm gehören die namhaften Professoren Blossfeld, Bos, Lenzen, Müller-Bölling, Oelkers, Prenzel und Wößmann an (ebd., S.9). Das Gutachten 2007 wurde vom Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie unterstützt (ebd., S.4). Dem Gutachten gingen drei Studien voraus, ‚Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt‘, die als zwei zentrale Reformbereiche die Autonomie der Bildungseinrichtungen und die frühkindliche Förderung benennt, ‚Bildung neu denken! Das Finanzkonzept‘, die die Kosten besserer Bildung berechnet, sowie ‚Bildung neu denken! Das juristische Konzept‘, die die rechtliche Machbarkeit der notwendigen Reformen aufzeigt. Durch das neue Jahresgutachten will der Aktionsrat Impulse geben, Handlungsdruck erzeugen und Bildungsreformen empfehlen (ebd., S.9). Das Jahresgutachten 2007 befasst sich mit der Bildungsgerechtigkeit, da diese als „Stellschraube für ein zukunftsfähiges Bildungssystem“ (ebd.) bewertet wird. Fehlende Bildungsgerechtigkeit sei daher „eine schwere Hypothek für ein Land, dessen wirtschaftliche Lage alles andere als zufrieden stellend ist. Die Voraussetzungen und Folgen ... von Bildungsungerechtigkeit aufzuzeigen, ... die Wirksamkeit eingeleiteter Reformen zu bewerten und Empfehlungen an die Politik zu geben, ... ist deshalb Ziel und Ausgangsfrage“ (ebd., S.11) des Gutachtens.

Nicht zuletzt haben Microsoft Deutschland und der FOCUS Magazin Verlag die ‚Bildungsstudie Deutschland 2007‘ veröffentlicht (Microsoft/FOCUS 2007). Die Studie untersucht – in Form von Befragungen – die Erwartungen von Eltern, Lehrer/-innen und Personalverantwortlichen an das Schulsystem und daraus abgeleitet, inwieweit die heutige Schule genügend auf die Wissensgesellschaft vorbereitet, welche Rolle Allgemeinwissen und soziale Kompetenzen spielen, welche Grundlagen für das lebenslange Lernen wichtig sind, wie neue Medien eingesetzt werden (sollten) sowie welche Schnittmengen es zwischen den Interessengruppen der Eltern, Lehrer/-innen und der ‚Entscheider‘ gibt (ebd., S.3). Die Studie zeigt

große Diskrepanzen zwischen den Erwartungen der verschiedenen Interessengruppen auf und fordert daher einen besseren Dialog (ebd., S.4). Darüber hinaus bedürfe es einer größeren Chancengleichheit, einer besseren Vergleichbarkeit von Leistungen durch Standards, einer individuelleren Förderung, besserer Lehrbedingungen, eines neuen Fächerkanons und damit modernerer Inhalte, einer verstärkten Praxisorientierung, einer stärkeren Mediennutzung und vernetztem Lernen, einer stärkeren Ausrichtung auf Kompetenzen sowie einer verstärkten Fortbildung von Lehrer/-innen und Eltern (ebd., S.4 ff.). Die Eltern fordern hauptsächlich einen moderneren Fächerkanon, die Lehrer/-innen eine bessere Vorbereitung und die Wirtschaft die bessere Einbindung der Themen und Bedürfnisse der Wirtschaft in der Schule: „Ob bei den Schulfächern oder bei grundlegenden Kompetenzen: Die Entscheider bekunden in der Bildungsstudie Deutschland 2007 ihre grundsätzliche Unzufriedenheit mit den Leistungen der Schule hinsichtlich der Kompetenzentwicklung. ... Der Schluss aus diesem negativen Urteil ist wiederum die Notwendigkeit des Dialogs zwischen Schule und Wirtschaft“ (ebd., S.22).

4.6 Zusammenfassung: Umsetzung

Leitende Fragen des Kapitels ‚Umsetzung‘ waren, welche Reformen seit PISA umgesetzt wurden, welche Zielsetzungen und welches Bildungsverständnis diese beinhalten, welches Bildungsverständnis sich im neuen baden-württembergischen Bildungsplan ausdrückt, ob sich die rechtlichen Rahmenbedingungen an den Paradigmenwechsel angepasst haben und wie die Bildungsforschung zu letzterem beiträgt. Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000 wurden in Deutschland auf nationaler Ebene und in den einzelnen Bundesländern zahlreiche Reformen durchgeführt. Die wichtigsten davon sind auf nationaler Ebene die Einführung von Bildungsstandards, die Überprüfung der Standards durch Vergleichsarbeiten, die Veröffentlichung von Bildungsberichten sowie die Qualifizierungsinitiative. Auf regionaler Ebene bzw. im Land Baden-Württemberg sind dies die Integration des Kindergartens ins Bildungssystem, die Entwicklung eines Orientierungsplans für den Kindergarten, Projekte zur Sicherstellung der Schulreife, der Ausbau der Ganztagschule, die Verkürzung des Gymnasiums auf 8 Schuljahre, ebenfalls die Einführung von Bildungsstandards, die Einführung der Selbst- und Fremdevaluation, die Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten, die Bildungsberichterstattung sowie die Einführung neuer Bildungspläne. Diese Reformen haben das Bildungsverständnis in Deutschland und Baden-Württemberg durchaus verändert, gerade den zentralen Kompetenzstandards und der standardisierten wie normativen Evaluation kommen dabei eine besondere Rolle zu. Insgesamt lassen sich die Veränderungen im Bildungsverständnis in den Reformen und dem baden-württembergischen Bildungsplan 2004 unter den drei Dimensionen des Wertewandels zusammenfassen.

Adaptivität

Die Denkschrift ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘ betont schon Mitte der 1990er, dass Schule sich stärker an den Anforderungen dessen orientieren muss, was nach der Schule auf die Jugendlichen zukommt, dass Schule sich also an die veränderten Bedürfnisse der Arbeitswelt anpassen muss. In eine ähnliche Richtung weisen die Dimensionen des nationalen Bildungsberichts und deren Reihenfolge. An erster Stelle steht dort die individuelle Regulationsfähigkeit, die die verwertbare Qualifikation mit der Selbstentfaltung verbindet. An zweiter Stelle stehen die Humanressourcen, also die Sicherstellung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens sowie die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen. An dritter Stelle finden sich die gesellschaftliche Teilhabe und die Chancengleichheit, die soziale Integration und Partizipation ermöglichen sollen. In allen drei Dimensionen des Bildungsberichts wird die persönliche Bildung den außerpersönlichen Bedürfnissen zugeordnet.

Durch die Eingliederung des Kindergartens in das Bildungssystem – sowohl auf institutioneller Ebene als auch durch die Formulierung eines verbindlichen Bildungsplans (Orientierungsplan) – wird der Kindergarten an die Logik des Bildungswesens angepasst. Er bekommt die Aufgabe, die Kinder auf den Schulbesuch vorzubereiten. Auch die weiterführenden Schulen werden stärker auf das ‚Danach‘ angepasst, sämtliche Reformen der Haupt- und Realschulen zielen auf eine bessere Vorbereitung auf das Berufsleben, die reformierte Oberstufe der Gymnasien auf eine bessere Vorbereitung auf Studium und Arbeitsleben. Entsprechend hat sich auch der Bildungsplan 2004 verändert, was unter anderem an der Begriffsverwendung sichtbar wird. Das Bildungsverständnis des Bildungsplans 2004 hat sich – tendenziell, jedoch nicht grundsätzlich – in Richtung des funktionalen Bildungsverständnisses von PISA verschoben und sich diesem angepasst. Der Bildungsplan 2004 ergänzt gewissermaßen das Bildungsverständnis des Bildungsplans 1994 durch Elemente des Bildungsverständnisses von PISA bzw. der Qualifikation und passt sich so aktuellen Konzepten an.

Relativität

Bei keiner der aufgelisteten Reformen spielen inhaltliche Aspekte wie Diskussionen um den Kanon eines Faches eine Rolle. Der inhaltliche Kanon tritt vielmehr durch die Formulierung von Kompetenzstandards in den Hintergrund. Die KMK hat am Tag der Veröffentlichung von PISA Handlungsfelder beschlossen, die sich im Wesentlichen mit Kompetenzen, Standards und strukturellen Veränderungen wie individueller Förderung, Evaluation und Professionalisierung befassen. Die angesprochenen Standards werden Bildungsstandards genannt. Greift man aber auf die Definition von ‚Bildung‘ des baden-württembergischen Bildungsplans zurück, gehört zur Bildung neben Kompetenzen bzw. Fähigkeiten

auch Einstellungen und Kenntnisse. Bei der Formulierung der Standards durch das IQB wurde bei der Erarbeitung der fachbezogenen Kompetenzen zu großen Teilen auf die Bereiche der Einstellungen und der Kenntnisse verzichtet⁵², insofern handelt es sich bei den *Bildungsstandards* eigentlich vielmehr um *Kompetenzstandards*, da sie nur einen Teil von Bildung abdecken. Diese Kompetenzstandards sind wiederum gegenüber bestimmten Inhalten relativ, von diesen also nicht abhängig.

Bei der Verkürzung der Gymnasialzeit in Baden-Württemberg von 9 auf 8 Jahre spielt der neue Bildungsplan eine besondere Rolle, da nur durch die Reduktion der Stofffülle und die Konzentration auf fachliche und überfachliche Kompetenzen erreicht werden kann, dass die gleiche bzw. möglichst eine höhere Anzahl an Schüler/-innen das Abitur erhält. Bei einer nicht übermäßigen Erhöhung der Stundenzahl bedeutet die Ermöglichung der Hochschulreife für eine gleich bleibende oder höhere Anzahl an Schüler/-innen zwangsläufig die Reduzierung von Inhalten⁵³. Durch zum einen die Fokussierung auf Kompetenzen und zum anderen die Zusammenfassung von Fächern in Fächerverbünden lösen sich die Spezifika mancher Fächer auf. Die vergleichende Analyse des Gegenstands Musik zwischen 1994 und 2004 zeigt, dass durch den Abbau der Fächergrenzen die tiefgehende Befassung mit konkreten musikalischen Kompetenzen erschwert wird. Von Klassenstufe 2 auf 4 werden Fähigkeiten nicht vertieft, sondern hauptsächlich die Anwendungsbereiche verbreitert.

Funktionalität

PISA hat ein explizit funktionalistisches Bildungsverständnis. Durch die neuen Reformen wurde dieses auch ins deutsche Bildungswesen ‚importiert‘. Mit der Einführung der Bildungs- bzw. Kompetenzstandards wurde ein komplexes System von Leistungsvergleichs-, Evaluations- und Berichtselementen eingeführt, das insgesamt den Zweck verfolgt, im internationalen Vergleich eine gute Position einzunehmen, da angenommen wird, dass das Bildungswesen bzw. die dadurch erreichten Qualifikationen eine wichtige Rolle bei der internationalen Konkurrenzfähigkeit spielt. Allerdings wird im Text, der die Einführung der Standards erläutert, auch darauf hingewiesen, dass sich schulische Bildung nicht auf funktionale Bildungsstandards beschränkt. Die Qualifizierungsinitiative der Länder und der Bundesregierung dient dem Untertitel entsprechend dem Aufstieg durch Bildung. Dieser Aufstieg soll durch entsprechende Weichenstellungen wie die verstärkte Förderung im frühkindlichen Bereich erreicht werden, die als Grundlage zur schnelleren Entwicklung von Qualifizierungen dienen.

⁵² Allerdings wurden in gewissem Maße Einstellungen und beispielsweise die Verfügung über Orientierungswissen als Kompetenzen formuliert, sodass diese Bereiche nicht ganz ausgeblendet sind.

⁵³ Interessant wäre hier sicher eine ausführliche Analyse darüber, welche Inhalte von dieser Reduzierung betroffen sind.

Ohnehin spielt der Kindergarten bei den Reformen eine besondere Rolle, weil er als Vorbereitung für die Bildungskarriere ‚entdeckt‘ wurde. Durch die Integration des Kindergartens ins Bildungssystem, beispielsweise durch die Zuordnung der Zuständigkeit vom Sozial- zum Kultusministerium in Baden-Württemberg, wird die Kindergartenbildung zur Vorbereitung auf die Schule. Dies wird zwar noch eher vorsichtig formuliert, aber die Einführung des Orientierungsplans zeigt, dass gewährleistet werden soll, dass der Kindergarten durch den Erwerb basaler Kompetenzen die notwendigen Grundlagen für schulisches Lernen sicherstellt. Damit sollen jedoch nicht nur die Schulfähigkeit, sondern auch die Grundlage für den späteren beruflichen Erfolg gelegt werden. Zusätzlich zum Bildungsauftrag erhält der Kindergarten noch die Funktion, den Eltern eine möglichst umfassende Erwerbstätigkeit zu gestatten. Ein ähnliches Ziel wird durch die vermehrte Einrichtung von Ganztagschulen verfolgt. Zum einen ermöglichen sie mehr Zeit für Bildung, zum anderen die Erhöhung der Erwerbstätigkeit hauptsächlich von Frauen, die eine wichtige noch auszuschöpfende Ressource für den Arbeitsmarkt darstellen. Während der Anfang der Bildungskarriere durch die Einbindung des Kindergartens nach vorne verschoben wird, wurde die Schulzeit im Gymnasium durch die Einführung des achtjährigen Gymnasiums in Baden-Württemberg um ein Jahr verkürzt. Hauptargument dafür ist die bessere Nutzung der Lebenszeit bzw. der so früher mögliche Einstieg ins Ausbildungs- und Berufsleben. Auch im baden-württembergischen Bildungsplan 2004 werden funktionale Elemente sichtbar. Die neu verankerten Kompetenzen und Standards enthalten bereits funktionale Elemente. Zusätzlich wird für alle Fächer erläutert, wozu die zu erwerbenden Kompetenzen dienen, welche Funktion sie erfüllen.

Vergleicht man abschließend das Bildungsverständnis, das in den verschiedensten Reformen sichtbar wird, mit dem Bildungsverständnis des Schulgesetzes z.B. von Baden-Württemberg, ist dort eine gewisse Diskrepanz festzustellen. Das Schulgesetz hat sich den letzten Jahrzehnten bezüglich des Bildungsverständnisses kaum verändert. Im Vordergrund stehen dort die Wertevermittlung, Persönlichkeitsbildung und Allgemeinbildung. Erst danach folgen Aspekte wie die Qualifizierung für einen Beruf. Die aktuellen Reformen rücken jedoch die Funktionalität etwas mehr in den Vordergrund. Dadurch entsteht eine leichte Inkongruenz zwischen dem Schulgesetz einerseits und Reformen wie dem Bildungsplan 2004 andererseits. Doch das Schulgesetz soll ja gerade nicht aktuellen Schwankungen unterworfen sein und eine starke Kontinuität über die Jahrzehnte gewährleisten. Vermutlich kann durch die Stabilität des Schulgesetzes sichergestellt werden, dass ‚konjunkturelle‘ Schwankungen im Gleichgewicht zwischen zweckfreier Allgemeinbildung und funktionaler Qualifikation ausgeglichen werden.

Nicht zuletzt spielt die empirische Bildungsforschung eine gewisse Rolle beim Paradigmenwechsel im Bildungswesen. Sie befasst sich nicht hauptsächlich mit Lerninhalten, sondern mit Lernprozessen und deren Optimierung, sodass auch hier eine Relativierung von Inhalten konstatiert werden kann. Ebenso leistet sie einen Beitrag zur Effizienzsteigerung und damit in gewissem Sinne zur Funktio-

nalisation von Bildung. Gerade die empirische Bildungsforschung versteht sich als Forschung über Wirkmechanismen von Lehren und Lernen und deren Optimierung, mit dem Ziel der Steigerung der Effektivität von Lerninstitutionen. Die Bildungsforschung wird dabei von der Hirnforschung unterstützt, die ebenfalls nach Bedingungen für effektives Lernen forscht. Einen Beitrag leisten zusätzlich Bildungsstudien der Wirtschaft, die insbesondere verdeutlichen, dass Bildung ein besonders wichtiges Thema für Unternehmen ist. Über diese Bildungsstudien hinaus versucht die Wirtschaft, Einfluss auf die Bildungspolitik zu nehmen und verstärkt so den Paradigmenwechsel im Bildungswesen.

5 Wirkungen: Polaritäten

Seit PISA wurden in Deutschland auf nationaler Ebene und in den Bundesländern zahlreiche Reformen umgesetzt. Die prominentesten dabei sind die Einführung von Bildungsstandards, die Teilnahme an internationalen Leistungsvergleichsstudien, die Durchführung von Vergleichsstudien und von Evaluation auf Länderebene, die Bildungsberichterstattung sowie in vielen Ländern die Umstellung der Curricula auf Kompetenzen. Welchen Einfluss diese noch jungen Reformen auf das deutsche Bildungswesen tatsächlich haben werden, kann wohl erst in ein oder zwei Jahrzehnten umfassend beurteilt werden. Jedoch können schon jetzt Tendenzen festgestellt werden, die sich in verschiedenen Bereichen des Bildungswesens manifestieren, so in der Bildungspolitik, der Bildungssteuerung, der Bildungsbeteiligung und dem Bildungsbegriff.

Bezüglich der Bildungspolitik stellt sich die Frage, ob die Bildungspolitik tatsächlich noch hauptsächlich föderal organisiert und orientiert ist, oder ob nicht die internationalen Leistungsvergleichsstudien eine Verschiebung der Kompetenzen auf den Ebenen der Bildungspolitik zur Folge haben. Dabei wird auch untersucht, welche Herausforderungen diese Möglichen Verschiebungen für die spezifische kulturelle bzw. regionale Bildung bedeuten (Kapitel 5.1). Im Bereich der Bildungssteuerung werden mit dem Systemmonitoring neue Instrumentarien auf allen Ebenen des Bildungsbereichs eingeführt. Dabei ist fraglich, in welchem Verhältnis das neue Instrumentarium im Vergleich zum bestehenden steht, beispielsweise – für die Ebene der Schule – welchen Einfluss die neuen Instrumente der Qualitätsentwicklung auf die Ansätze der Schulentwicklung haben (Kapitel 5.2).

Mit den internationalen Leistungsvergleichsstudien und ebenfalls meist international geprägten Benchmarks im Bildungswesen hat eine neue Begrifflichkeit Einzug erhalten, die neben den Begriff der ‚Chancengleichheit‘ den der ‚Ausschöpfung von Begabungsreserven‘ stellt. Es wird untersucht, welche Bedeutung dieser Perspektivwechsel für das Bildungsverständnis wie auch für die Bildungsbeteiligten selbst hat (Kapitel 5.3). Nicht zuletzt erfährt der Bildungsbegriff selbst einen Wandel. Dieser liegt nicht so sehr in einer geänderten Bedeutung des ohnehin schwer zu fassenden Begriffs ‚Bildung‘, sondern vielmehr in der zunehmenden Verwendung alternativer Konzepte wie die der Kompetenzen, des ‚Lebenslangen Lernens‘ und der Qualifikation. Dabei stellt sich die Frage, welchen Einfluss die vermehrte Verwendung dieser alternativen Begriffe auf den Bildungsbegriff selbst hat (Kapitel 5.4). Leitende Fragen des Kapitels ‚Entwicklungen‘ sind daher insgesamt, welche Tendenzen in den Reformprogrammen erkennbar sind und welche Folgen damit in den Bereichen Bildungspolitik, Bildungssteuerung, Bildungsbeteiligung und dem Bildungsbegriff verbunden sein können.

5.1 Bildungspolitik: Internationalisierung vs. Kulturelle Bildung

An den Schulen, unter den Lehrer/-innen und bei den Eltern wird Bildungspolitik wohl meist mit dem Kultusministerium assoziiert. Schließlich kommen von dort die Bildungspläne sowie neue Verordnungen oder Instrumente wie die Evaluation. Doch angesichts der zum Teil unmittelbaren Übernahme von ‚Konsequenzen‘ aus den PISA-Studien von Seiten aller Beteiligten, aber hauptsächlich durch die Bildungspolitik muss die Frage gestellt werden, welcher Anteil der Bildungspolitik tatsächlich noch regional, also in Deutschland von den Bundesländern, verantwortet wird. Zwar werden nach wie vor Verordnungen vom Kultusministerium erlassen, doch die Initiativen zu den Verordnungen, deren inhaltliche, normative und funktionale Schwerpunkte scheinen mehr und mehr in weiter oben angesiedelten politischen Entscheidungsebenen getroffen und lediglich nach unten zur ‚Ausführung‘ weitergereicht zu werden. Die Autor/-innen von PISA machen beispielsweise kein Geheimnis daraus, dass sie direkt auf die Bildungspolitik der beteiligten Staaten und Länder einwirken wollen. So sollen vertiefte Auswertungen der PISA-Daten „die Implikationen der Befunde für curriculare und didaktische Veränderungen genauer herausarbeiten ... und im Hinblick auf notwendige schulpolitische Entscheidungen im Einzelnen überprüfen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.14). Und weiter: „Entscheidend ist, ob es gelingt, die Ursachen für Unterschiede zu klären, aus den Vergleichen zu lernen und die notwendigen bildungspolitischen Konsequenzen zu ziehen“ (ebd.).

5.1.1 Internationalisierung der Bildungspolitik

PISA und die entsprechenden bildungspolitischen Reaktionen (vgl. Kap. 4.1 und 4.3) sind nur ein Beispiel, wie die Maßstäbe überregionaler Organisation, in diesem Fall der OECD, sich auf die regionale und lokale Bildungswirklichkeit auswirken. Seit nach PISA der Ruf nach Standardisierung und Vereinheitlichung von Bildungsbestandteilen für ganz Deutschland lauter wird, hat die KMK auf nationaler Ebene wieder an Bedeutung gewonnen, was einer Nationalisierung der Bildungspolitik entspricht. Die meisten der bildungspolitischen Grundsatzentscheidungen fallen jedoch mittlerweile noch darüber, auf internationaler Ebene. Zwar sind die internationalen Organisationen aus Abgesandten der jeweiligen Mitgliedsstaaten zusammengesetzt, doch sie entwickeln ihre eigene Dynamik. Da die wirtschaftliche Bedeutung von Bildung immer stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit großer Organisationen rückt, haben die wichtigsten internationalen Organisationen, die inzwischen die regionale Bildungspolitik mitbestimmen, einen hauptsächlich ökonomischen Hintergrund. Dies sind die KOM (Europäische Kommission), die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) und die WTO (Welthandelsorganisation)⁵⁴.

⁵⁴ Zum Einfluss der UNESCO und der Weltbank vgl. darüber hinaus Münch (2002, S.142 ff.). Für eine Analyse des Einflusses internationaler Organisationen auf den Bildungsbereich in Frankreich – aus Sicht der größten französischen Bildungs-Gewerkschaft – siehe Laval/Weber (2002).

Im Jahr 2000 wurde vom Europäischen Rat in Lissabon die so genannte Lissabon-Strategie festgelegt, in deren Rahmen „Beschäftigung, Wirtschaftsreform und sozialer Zusammenhalt als Bestandteil einer wissensbasierten Wirtschaft gestärkt werden sollen“ (Europäischer Rat 2000, S.1). Die Lissabon-Strategie umfasst ökonomische, soziale, ökologische und nachhaltigkeitsbezogene Ziele. Eine Zielsetzung der Strategie ist unter der Überschrift „Modernisierung des europäischen Gesellschaftsmodells durch Investitionen in die Menschen“ (ebd., S.8) zusammengefasst, die darauf abzielt, die Bildung und Ausbildung für das Leben und Arbeiten in einer Wissensgesellschaft anzupassen. Im Jahr 2002 wurde daraufhin in Barcelona das ‚Arbeitsprogramm Allgemeine und berufliche Bildung 2010‘ festgelegt (Rat der Europäischen Union 2002). Dieses umfasst drei hauptsächliche strategische Ziele, die sich in 13 Teilziele untergliedern: die Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Bildungssysteme, die Erleichterung des Zugangs zu Bildung für alle sowie die Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt (ebd., S.4).

Europäische Kommission

Aufgrund dieser Vereinbarungen hat schließlich die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (kurz: Europäische Kommission, KOM)⁵⁵ einen ‚Kohärenten Indikator- und Benchmark-Rahmen zur Beobachtung der Fortschritte bei der Erreichung der Lissabon-Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung‘ aufgelegt (KOM 2007). Um die Erreichung der Ziele überprüfbar zu machen, wurde eine Palette von 29 Indikatoren und fünf Benchmarks entwickelt (ebd., S.15 f.). Diese sollen der evidenzbasierten politischen Entscheidungsfindung und Fortschrittsbeobachtung dienen (ebd., S.3). Die Benchmarks wurden wie folgt festgelegt: der Anteil der Schulabbrecher soll unter 10 Prozent betragen, der Anteil der Schüler/-innen mit schlechten Leseleistungen soll um mindestens 20 Prozent gesenkt, die Sekundarstufe II soll von mindestens 85 Prozent der Schüler/-innen abgeschlossen werden, die Anzahl der Hochschulabsolvent/-innen mathematischer, naturwissenschaftlicher und technischer Fächer soll um mindestens 15 Prozent gesteigert werden und der Anteil der Erwachsenen, die am lebenslangen Lernen teilnehmen, soll 12,5 Prozent betragen (ebd., S.10). Als politische Ziele der Bildungsentwicklung werden die Verbesserung der Gerechtigkeit, die Steigerung der Effizienz, lebenslanges Lernen, der Ausbau der Schlüsselqualifikationen, die Modernisierung der Schulbildung, der beruflichen sowie der Hochschulbildung und schließlich die Beschäftigungsfähigkeit angegeben, denen wiederum die 29 Indikatoren zugeordnet werden können (ebd., S.4).

Die Gerechtigkeit bezieht sich auf Chancen, Zugang, Gleichbehandlung und Ergebnisse verschiedener Gruppen wie Männern und Frauen, Migrant/-innen, Behinderten oder Personen aus unterschiedlichen Regionen (KOM 2007, S.4 f.). Bei der Steigerung der Effizienz geht es um die (Human-) Ressourcennutzung.

⁵⁵ Für eine kritische Analyse der Bildungspolitik der KOM vgl. Hirt (2002, S.37 ff.).

Um aus der Höhe der Investitionen in den Bildungsbereich auch Aussagen über deren Effizienz, also dem Verhältnis von Input und Output, treffen zu können, „sollen in Zusammenarbeit mit dem CRELL⁵⁶ Methoden und Konzepte entwickelt werden, um Verbundindikatoren zur Effizienz von Investitionen zu definieren“ (ebd., S.5). Aspekte des Benchmark-Rahmens bezüglich des lebenslangen Lernens sind der Abschluss der Sekundarstufe II und die Teilnahme an Qualifikationsmaßnahmen von Erwachsenen (ebd., S.5 f.). Die Modernisierung bezieht sich auf Lehrplan- und Organisationsfragen, dazu gehören Instrumente der Selbstevaluation an Schulen, Verbesserung der Lehrerbildung und der Ausbau der Weiterbildung der Lehrer/-innen (ebd., S.7). Die Modernisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung bezieht sich auf die Schüler/-innen selbst und auf die Arbeitgeber und Ausbildungsunternehmen, die sich stärker engagieren sollen (ebd., S.7 f.). „Die Modernisierung der Hochschulbildung ist von entscheidender Bedeutung dafür, dass die EU ihr Ziel erreichen kann, sich zu einem wettbewerbsfähigen wissensbasierten Wirtschaftsraum zu entwickeln“ (ebd., S.8). Die Investitionen in Forschung und Entwicklung und die Mobilität der Studierenden innerhalb der EU sollen steigen (ebd.). Die Arbeitsmarkteignung bezieht sich schließlich auf die Steigerung der Erwerbsquote, vor allem von jungen und alten Menschen und von Frauen. „Der Bildungsstand und die Schlüsselkompetenzen (zu denen auch der Unternehmergeist zählt) sind die maßgeblichen Faktoren für die Eignung für den Arbeitsmarkt eines Menschen und seine lebenslange Anpassungsfähigkeit“ (ebd., S.8 f.).

Bestandteil des Benchmark-Rahmens sind auch bestimmte Schlüsselkompetenzen, die erreicht werden sollen (KOM 2007, S.6 f.). Diese wurden in einem Papier von 2005 festgelegt (KOM 2005), das sich auf eine Aufgabenstellung des Europäischen Rats aus dem Jahr 2000 beruft: „Durch einen europäischen Rahmen sollte festgelegt werden, welche neuen Grundfertigkeiten durch lebenslanges Lernen zu vermitteln sind: IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten“ (ebd., S.2). Ziel ist die Anpassung der europäischen Bevölkerung an die Wissensgesellschaft und den damit verbundenen Wandel des Arbeitsmarkts (ebd., S.4). Im Anhang des Papiers findet sich der wesentliche Referenzrahmen ‚Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – Ein europäischer Referenzrahmen‘ (ebd., S.15 ff.). Dieser umfasst die 8 Schlüsselkompetenzen muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenz, mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computer- und Lernkompetenz, interpersonelle/ interkulturelle/ soziale/ Bürgerkompetenz, unternehmerische und kulturelle Kompetenz.

Vergleichbar mit dem ECTS-System für den Hochschulbereich hat die KOM 2008 einen ‚Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen‘ (EQR/EQF) geschaffen (KOM 2008). Der EQR soll die Qualifikationssysteme der Mitgliedsländer verständlicher und vergleichbarer machen, indem er die Qua-

⁵⁶ Centre for research on lifelong learning based on indicators and benchmarks, Teil des ‚Gemeinsamen Forschungszentrums‘ (JRC) der KOM Generaldirektion Bildung und Kultur in Ispra, Italien.

lifikationen⁵⁷ – vom Schulabschluss bis zur Promotion – acht Referenzniveaus zuordnet (ebd., S.3). Die acht Referenzniveaus beziehen sich auf Lernergebnisse. „Im EQR wird ein Lernergebnis als Aussage darüber definiert, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Der EQR betont daher Lernergebnisse, anstatt sich auf Inputs, wie z. B. Studiendauer, zu konzentrieren. Lernergebnisse werden in drei Kategorien eingeteilt – Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenz“ (ebd.). Diese umfassen wiederum Theoriewissen, praktische und technische Fertigkeiten sowie soziale Kompetenz. Der EQR versteht sich als Instrument zur Förderung des lebenslangen Lernens und umfasst daher allgemeine und berufliche Aus- und Weiterbildung. Die Mitgliedsländer sollen ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 mit dem EQR verknüpfen und bis 2012 sollen alle individuellen Qualifikationsbescheinigungen einen Verweis auf das zutreffende EQR-Niveau enthalten (ebd.). Grundsätzliche Zielsetzung des EQR ist die größere Mobilität von Lernenden und Beschäftigten (ebd., S.4). „Der EQR ist ein ehrgeiziges und umfassendes Instrument, das Auswirkungen auf die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung, den Arbeitsmarkt, auf Industrie und Handel sowie auf die Bürger hat“ (ebd.).

Als ein Beispiel für die Auswirkung der Bildungspolitik der KOM auf das konkrete regionale Bildungsgeschehen kann die Ausrichtung des Fremdsprachunterrichts im baden-württembergischen Bildungsplan 2004 auf den ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen‘ (GER) gesehen werden. „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (GER (Web): Kap. 1.1). Der GER erhöht durch die explizite Beschreibung von Zielen, Inhalten und Methoden die Transparenz von Kursen, Lehrplänen und Qualifikationsnachweisen, um schließlich die Mobilität innerhalb Europas zu fördern (ebd.). Die Bildungsstandards Baden-Württembergs stützen sich auf die Beschreibungen der einzelnen Kompetenzstufen des GER; auch empfohlene Methoden wie die Selbstevaluation durch ein Sprachenportfolio werden übernommen, um die Lernerautonomie zu stärken (KM/LEU 2004(d), S.105). „Nicht zuletzt erleichtern die neue Gesamtkonzeption des Fremdsprachenunterrichts und die Beschreibung der erworbenen Sprachkenntnisse in Bildungsstandards eine direkte Vernetzung mit außerschulischen Anforderungen und Sprachzertifizierungen“ (ebd.).

⁵⁷ Qualifikation wird dabei definiert als „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ (KOM 2008, S.11).

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Deutschland ist nicht nur in der Europäischen Union sondern auch weltweit in zahlreichen internationalen Bündnissen und Organisationen eingebunden. Dazu gehört die Mitgliedschaft in der OECD, die für den Bildungsbereich wichtige Studien wie PISA, EaG, TALIS (Teaching and Learning International Survey) und PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) sowie ‚Education Policy Analysis‘ (Bildungspolitik), ‚Country Reviews in Education‘ (Bildungssystem, nicht für Deutschland), ‚Starting Strong‘ (Frühkindliche Bildung) und ‚Schooling for Tomorrow‘ (Innovative Bildungskonzepte) herausgibt⁵⁸. Die OECD, deren Ziel die Förderung des Wirtschaftswachstums der Mitgliedsländer ist (vgl. Kap. 2.1.1), befasst sich mit den Themen Wirtschaft, Finanzen, Governance, Innovation, Nachhaltigkeit und Gesellschaft. Innerhalb des Themenbereichs Gesellschaft ist Bildung ein wichtiges Thema neben Beschäftigung, Gesundheit, Migration und Sozialpolitik. „Individuen wie auch die Gesellschaft profitieren von Bildung. Für Individuen liegen die möglichen Vorteile in einer höheren Lebensqualität und in einer dauerhaften und befriedigenden Beschäftigung. Für die Gesellschaft liegen die Vorteile in einem höheren Wirtschaftswachstum und der Etablierung von gemeinsamen Werten, die den sozialen Zusammenhalt untermauern. Für die OECD ist deshalb die Förderung leistungsfähiger Bildungssysteme eine zentrale Aufgabe“ (OECD (Web): Bildung).

Die aktuellste Fundierung des Bildungsverständnisses der OECD findet sich in der Publikation ‚Human Capital. How what you know shapes your life‘ (OECD 2007). „Economic success crucially relies on human capital – the knowledge, skills, competencies and attributes that allow people to contribute to their personal and social well-being, as well as that of their countries. Education is the key factor in forming human capital“ (ebd., S.3). Bildung hat demnach nicht nur Auswirkungen auf die Wirtschaft, sondern auch auf die Gesundheit, auf das Zusammenleben und die Anstellungsaussichten. Mit zunehmender Globalisierung wächst zusätzlich der Bedarf an technologischen Fähigkeiten und der Fähigkeit zur Anpassung (ebd.). Die OECD will mit der neuen Publikation Wissen bereitstellen, um das Lehren und Lernen zu verbessern sowie um die Staaten zu befähigen, voneinander zu lernen. Dazu gehören auch die Ziele und Ergebnisse der PISA-Studien (ebd., S.62). Die OECD macht deutlich, was moderne Bildung für sie bedeutet: „Laptop computers sit open on every desk and students are free to walk about and talk to each other about projects they’re working on. Their teacher doesn’t stand at the top of the class but instead moves around the room, spending time with individual students or groups of them, checking their work, asking questions and providing feedback. ... Latin gives way to Spanish and Chinese, Euclid gives way to New Maths and computer studies. Today, as the economic value of education – a key component of human capital – rises, schools are once

⁵⁸ Allein im Bereich Bildung bietet die OECD ca. 260 Publikationen an (OECD Online Book Shop (Web): Education & Skills).

again reinventing themselves” (ebd., S.60). ‘Human Capital’ fragt zunächst nach den Fähigkeiten und dem Können, die junge Menschen heutzutage brauchen, um dann zu analysieren, wie gut die Schulen den Schüler/-innen dabei helfen, ihr eigenes Humankapital zu entwickeln (ebd.). Ausbau der frühkindlichen Bildung, weniger Selektion, verstärkte Weiterbildung und insgesamt mehr Ausgaben für Bildungsinstitutionen sind die Vorschläge der OECD, um schließlich das Humankapital der Staaten zu erhöhen (ebd., S.123).

Die Kompetenzen, die ein moderner Mensch für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft braucht, hat die OECD im 1997 begonnenen Projekt ‚Definition and Selection of Competencies‘ (deutsch: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, DeSeCo) konkretisiert (OECD 2005(b)). Es stellt eine Erweiterung der in PISA beschriebenen Kompetenzen dar. DeSeCo formuliert einen Fächer von Schlüsselkompetenzen, die reflektieren, welche Anforderungen die heutige Gesellschaft an ihre Mitglieder stellt. „Dieser anforderungsorientierte Ansatz geht von der Fragestellung aus, was der Einzelne benötigt, um sich in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld gut zurechtzufinden. Welche Kompetenzen sind wichtig, um einen Arbeitsplatz zu finden und zu behalten? Welche anpassungsfähigen Eigenschaften werden benötigt, um mit dem technologischen Wandel Schritt zu halten?“ (ebd., S.8). Schlüsselkompetenzen sollen von Nutzen im Sinne des Humankapitals sein und Vorteile in verschiedenen Lebensbereichen bieten (ebd., S.9). Grundlage aller Schlüsselkompetenzen ist das reflexive Denken und Handeln (ebd., S.10). Die insgesamt 9 Schlüsselkompetenzen sind in drei Kategorien eingeteilt, dabei geht es erstens um die interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Sprache, Symbolen und Text; Wissen und Informationen; Technologien), zweitens um das Interagieren in heterogenen Gruppen (Fähigkeit zur Unterhaltung von Beziehungen; Kooperation; Bewältigung und Lösung von Konflikten) und drittens um die Erlangung autonomer Handlungsfähigkeit (Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext; Gestaltung von Lebensplänen; Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Bedürfnissen) (ebd., S.7; 9 ff.). Diese Schlüsselkompetenzen finden beispielsweise in PISA Verwendung, sie sollen aber auch in den Bereichen Weiterbildung und lebenslanges Lernen eingesetzt werden und so zu einer Vereinheitlichung des Kompetenzmodells in möglichst vielen Studien der OECD führen (ebd., S.18 f.).

Das Bildungsverständnis und andere normative Vorgaben der OECD⁵⁹ schlagen sich zum einen implizit durch die Verwendung des Kompetenzkonzepts beispielsweise im baden-württembergischen Bildungsplan 2004 nieder. Zum anderen hat die OECD-Konzeption ganz explizit Einfluss auf Verfahren des Bildungsmonitorings in Deutschland und in den Ländern. In der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring (KMK/IQB 2006; vgl. Kap. 4.1.1) wird die zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards durch das IQB beschrieben.

⁵⁹ Zur kritischen Analyse des Einflusses der OECD auf die Bildungspolitik der 1960er und 1970er Jahre siehe z.B. Kim (1994).

Darin finden sich die Hinweise: „Die internationale Anbindung wird gesichert durch sogenannte Ankeraufgaben (Ankeritems) für die Lesekompetenz, Mathematik und die Naturwissenschaften, die im Rahmen der internationalen Studien normiert werden“ (ebd., S.11) und: „Gleichzeitig werden die Aufgaben zu den Bildungsstandards mit den internationalen Maßstäben (Skalen) in Beziehung gesetzt, wie sie durch PIRLS, TIMSS und PISA vorgegeben werden“ (ebd., S.12). Um einen Vergleich mit den internationalen Daten der Vergleichsstudien herstellen zu können, müssen die in Deutschland entwickelten Aufgaben dem Konzept der internationalen Aufgaben entsprechen.

Welthandelsorganisation

Deutschland ist auch in der Welthandelsorganisation (WTO) eingebunden, die die Grundsätze des weltweiten Handels regelt. Während lange Zeit das Hauptaugenmerk des internationalen Handels auf Waren lag, rücken die Dienstleistungen immer mehr in den Blickpunkt. Der grenzüberschreitende Handel mit Dienstleistungen wird im Rahmen der WTO durch das ‚Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen‘ (General Agreement on Trade in Services; GATS) geregelt, das eine kontinuierliche Liberalisierung zum Ziel hat (WTO (Web): Services trade). GATS betrifft Dienstleistungen in 12 Sektoren, darunter, als Sektor fünf, den Bildungsbereich (engl.: educational services; WTO 1991, S.4). Inbegriffen sind Bildungsdienstleistungen hauptsächlich im primären, sekundären und tertiären Bereich sowie in der Erwachsenenbildung und anderen Dienstleistungen wie Leistungsüberprüfungsdiensten (ebd.). GATS wurde 1995 beschlossen, analog zum GATT (General Agreement on Tariffs and Trade). Seit 2000 läuft die neue Verhandlungsrunde über die Regularien, die 2005 hätte abgeschlossen sein sollen, aber bis heute (2009) läuft und sich als schwierig herausstellt (WTO (Web): The new negotiations). GATS soll beitragen zur “trade expansion under conditions of transparency and progressive liberalization and as a means of promoting the economic growth of all trading partners” (GATS 2006, S.2), es soll die Märkte für mehr privatwirtschaftliche Beteiligung öffnen, zu mehr Wettbewerb führen und schließlich das Wirtschaftswachstum fördern (ebd.). Die starke Regulierung durch die einzelnen Staaten und deren Regierungen soll durch eine weitere internationale Marktregulierung ersetzt werden. Dabei ist den treibenden Kräften hinter GATS durchaus bewusst, dass diese Forderungen im Bildungsbe- reich auf Widerstand stoßen: „A third important group of sectors, including health, education and basic insurance services, are considered in many countries as governmental responsibilities, given their importance for social integration and regional cohesion, which should be tightly regulated and not be left to the rough and tumble of markets” (ebd.).

Bisher ist die Privatisierung im allgemein bildenden schulischen Bereich in Deutschland noch nicht sehr weit vorgedrungen. Sie beschränkt sich hauptsächlich auf Nachhilfeangebote, Sprachreisen, Public Private Partnership zur IT-Ausstattung von Schulen und die gelegentliche Nutzung von e-Learning

(Yalçın/Scherrer 2002, S.16). Das öffentliche Bildungswesen ist derzeit durch eine Ausnahmeregelung, die die EU gegenüber der WTO erwirken konnte, vor Forderungen nach Privatisierungen, Liberalisierungen oder nach Rücknahme von Subventionen (staatliche Finanzierung des Bildungswesens) geschützt (die EU gilt innerhalb der WTO als ein Land, die EU-Staaten stimmen sich untereinander ab; ebd., S.25). Es gibt im Zuge der aktuellen Verhandlungen Forderungen von Ländern wie den USA, den Bereich ‚andere Dienstleistungen‘ für Liberalisierungen freizugeben. Dies würde unter anderem bedeuten, dass Leistungsüberprüfungsdienste wie die US-amerikanische Firma ‚Educational Testing Service‘ (ETS) im deutschen, auch öffentlichen, Schulwesen tätig werden könnten⁶⁰. Insgesamt steigt der Druck auf die EU und damit Deutschland, den gesamten Bildungsbereich stärker zu liberalisieren (Dickhaus/Scherrer 2006, S.18). Auch über die Lockerung innerstaatlicher Regelungen bzw. über die Internationalisierung von Qualifikationsanforderungen für Bildungsdienstleister, -inhalte und -personal wird debattiert (ebd., S.19 f.). Eine solche Abgabe von Kompetenzen an ein internationales Gremium⁶¹ würde die Aufgabe langfristig demokratischer und gesellschaftlich ausgehandelter nationaler Regelungen bedeuten, auch und gerade in Bezug auf Bildungsziele (ebd., S.24). Noch hat GATS keine größeren Auswirkungen auf öffentliche allgemein bildende Schulen, doch im Zuge der weiteren Verhandlungen können sich noch durchaus relevante Änderungen ergeben.

Vergleichbar mit GATS auf internationaler Ebene gibt es eine entsprechende Regelung für die EU. Die ‚Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über Dienstleistungen im Binnenmarkt‘ oder kurz ‚Europäische Dienstleistungsrichtlinie‘ von Ende 2006 (Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2006) regelt die grenzüberschreitende Erbringung von Dienstleistungen auf dem europäischen Binnenmarkt – wie bei GATS mit dem Ziel der Liberalisierung (KOM (Web): Richtlinie). Der Bildungsbereich fällt explizit in den Geltungsbereich der neuen Richtlinie und wird nicht, wie beispielsweise der Gesundheitsbereich, grundsätzlich ausgenommen (Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2006, S.16). Noch ist jedoch nicht klar, welche Konsequenzen die Richtlinie für den Bildungsbereich haben könnte oder haben wird, da beispielsweise noch nicht klar definiert ist, wo die Grenze zwischen privaten und öffentlichen Bildungsangeboten gezogen werden wird (vgl. GEW 2006(b)). Die Dienstleistungsrichtlinie muss von den Mitgliedsstaaten der EU bis Ende 2009 umgesetzt werden. Die Gesamtkoordinierung obliegt dabei der Konferenz der Wirtschaftsminister der Länder und dem Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (Deutscher Bundestag 2008, S.1 f.). Das BMBF sieht zum jetzigen Stand (2009) keine besonderen Auswirkungen für den allgemein bildenden Be-

⁶⁰ Fraglich wäre dabei, ob sich die damit eingeführten internationalen Leistungsstandards mit einer demokratischen Kontrolle der Bildungsziele vereinbaren lassen (vgl. Dickhaus/Scherrer 2006, S.11; 18).

⁶¹ Zur Beschränkung nationaler und regionaler Kompetenzen und Zielformulierungen durch GATS siehe Krajewski (2004, S.125 ff.).

reich (wohl aber in anderen bildungsbezogenen Bereichen), will/kann sich aber auf keine Folgenabschätzung festlegen (ebd., S.2).

Neben dieser Internationalisierung kann im Vergleich zur vorherigen beinahe ausschließlich föderalen Struktur auch eine Nationalisierung der Bildungspolitik festgestellt werden. So wurden im Auftrag der KMK Bildungsstandards und entsprechende Tests und Vergleichsarbeiten entwickelt, die für alle Bundesländer verbindlich sind (IQB (o.w.A.), S.11). Diese überlagern die länderspezifischen Lehr- und Bildungspläne zum Teil bzw. letztere sollen sich an den Standards ausrichten. Nationale Bildungsstandards „benennen präzise und verständlich die wesentlichen Ziele pädagogischer Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse bzw. Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Bildungsbiographie“ (ebd., S.10). Bisher wurden Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Biologie, Chemie und Physik erarbeitet, weitere Fächer sollen folgen (ebd., S.11). Zusätzlich zu den Standards und zu deren Überprüfung entwickelt das IQB standardisierte Übungs- und Testaufgaben, die im Unterricht und zur Feststellung des Leistungsstands eingesetzt werden sollen. „Ein Teil der Aufgaben soll für den Unterricht bereitgestellt werden. Diese Aufgaben unterstützen die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Unterrichtsgestaltung, damit Schüler die geforderten Kompetenzen entwickeln können. Die Aufgabenbeispiele veranschaulichen, welche Leistungen erbracht werden müssen, um die Standards zu erfüllen“ (ebd., S.26). Die Lehrer/-innen sollen ihre Schüler/-innen also anhand vergleichbarer Übungsaufgaben auf die Leistungsmessungen und Vergleichsarbeiten vorbereiten. Das umstrittene ‚teaching to the test‘ scheint hier explizit in die Konzeption integriert. Die normierten Aufgaben sollen für die schulische Evaluation, das Bildungsmonitoring, den Ländervergleich und die Bildungsberichterstattung eingesetzt werden. So ersetzen die nationalen Standards zum Teil die individuellen Zielsetzungen der Länder. Auch diese Nationalisierung ist erklärtermaßen eine Folge von PISA: „Das unbefriedigende Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA hat zur Etablierung eines breiten Kranzes von qualitätssichernden und -steigernden Maßnahmen geführt. Ein wichtiges Ergebnis dieser Bemühungen stellen die nationalen Bildungsstandards dar, die seit Dezember 2003 ... im Bereich der Sekundarstufe I bereitgestellt wurden“ (IQB (Web): Zur Gründung).

5.1.2 Spezifische Bildung

Sowohl international als auch national in Deutschland wird bei der Frage, was heute Bildung, Allgemeinbildung, schulische Bildung oder Qualifikation umfassen soll, die Antwort zumeist aufgegliedert in drei Teilbereiche: Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse (z.B. im Bildungsplan Baden-Württemberg: KM/LEU 2004(a), S.10). Auf der Ebene der internationalen Bildungspolitik (s.o.) wird die Formulierung von Fähigkeiten bzw. Kompetenzen in den Vordergrund gestellt und vorangetrieben, die anderen beiden Bereiche kommen eher selten zur Sprache. Dies hat zwei Gründe: zum einen sind Einstellungen und Kenntnisse

nicht internationalisierbar, sie sind regionalspezifisch. Zum anderen haben die oben aufgeführten internationalen Institutionen und Organisationen kein Interesse an der Formulierung von Einstellungen und Kenntnissen, da sie nicht (messbar) von ökonomischer Relevanz sind. Auch in der Diskussion um den neuen Bildungsplan 2004 in Baden-Württemberg steht die Festlegung und Vermittlung von Kompetenzen im Zentrum. Die anderen beiden Bereiche wurden weniger diskutiert, nichtsdestotrotz sind sie weiterhin im Bildungsplan enthalten.

Fraglich ist, welche Konsequenzen die verstärkte Diskussion um internationale Kompetenzen hat. PISA-Kritiker und Globalisierungsgegner im Allgemeinen befürchten eine Zurückdrängung national und regional spezifischer Bildung, also beispielsweise die Vernachlässigung von Schulfächern wie Musik und Kunst, aber auch Geschichte und Gemeinschaftskunde. Es kann jedoch auch vermutet werden, dass die Kompetenzen zwar in der öffentlichen Diskussion nach PISA eine herausragende Stellung bekommen haben und sie sich durchaus merklich in den Curricula niedergeschlagen haben – sie jedoch nicht die spezifische Bildung verdrängen können. Schließlich müssen Kompetenzen anhand von Inhalten vermittelt werden und schon die Lehrtätigkeit der Lehrer/-innen vermittelt Einstellungen. Dies entbindet jedoch nicht von der Notwendigkeit, an die Diskussion über erforderliche Kompetenzen auch eine Diskussion über zu vermittelnde Einstellungen und notwendige Kenntnisse anzuschließen. Das Bedürfnis der Diskussion über vermittelnswerte Einstellungen hat sich offenbart, nachdem der CDU-Politiker Friedrich Merz die Orientierung der Integrationsbemühungen an einer „deutschen Leitkultur“ (Merz 2000) forderte und damit eine öffentliche Diskussion auslöste.

Die Frage der Festlegung bestimmter Kenntnisse bzw. Inhalte ist nicht neu und manifestiert sich in der Diskussion um die Festlegung eines Bildungskanons seit dem Beginn institutionalisierter Bildung. Das Hauptargument für die Festlegung eines Kanons von Bildungsinhalten ist die Notwendigkeit für eine Kultur oder Nation, sich seiner ‚Bildungsgüter‘ zu vergewissern und diese an die heranwachsenden Generationen weiterzugeben (Kiper/Mischke 2004, S.51). Das Hauptargument gegen die Festlegung eines festen Kanons wird meist in Zusammenhang mit der ‚Wissensgesellschaft‘ angeführt, nämlich dass sich in der heutigen Zeit das Wissen so schnell wandelt, dass es nicht mehr möglich ist, für einen längeren Zeitraum, und seien es nur die 10 Jahre, die ein Bildungsplan im Allgemeinen vorhält, konkrete Inhalte verbindlich zu machen. Vielmehr bedürften Schüler/-innen Methoden, sich Wissen selbständig anzueignen, um auf dem aktuellen Stand zu bleiben (ebd., S.52). Gefordert wird also die primäre Vermittlung von Kompetenzen anstelle der Vorrangigkeit von Inhalten (vgl. Kap. 5.4).

„Im Bildungskanon wird meist die Tradition eines jeweiligen Landes transportiert; eines seiner Merkmale ist eine Verbindung zu nationalen Traditionen“ (Kiper/Mischke 2004, S.51). In der Landesverfassung Baden-Württembergs beispielsweise ist die Vermittlung von Traditionen festgeschrieben: „Die Jugend ist ... in der Liebe zu Volk und Heimat ... zu erziehen“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2008, §3, Artikel 12, Absatz 1). Auch der aktuelle

Bildungsplan Baden-Württemberg enthält nach wie vor konkrete zu vermittelnde Inhalte, z.B. in Form von ‚Daten und Begriffen‘ für den Geschichtsunterricht oder in Form von ‚Lied- und Werkverzeichnissen‘ für den Musikunterricht (KM/LEU 2004(d), S.222; S.281). Dabei ist jedoch ein gewisser Wandel zu verzeichnen.

Im Bildungsplan für das Gymnasium von 1994 findet sich für das Fach Musik in Klassenstufe 6 im Arbeitsbereich ‚Singen und Musizieren‘ der Hinweis: „Eine entsprechende Liedauswahl ist im Liederverzeichnis enthalten. Wenigstens die Hälfte der Lieder, die im Unterricht gesungen werden, ist dem Liederverzeichnis zu entnehmen; dies gilt auch für die Lieder, die auswendig gelernt werden“ (KM 1994(4), S.148). Im Bildungsplan für das Gymnasium von 2004 für das Fach Musik lautet der Hinweis in der Einführung zum Liedverzeichnis: „Die Auswahl der im Unterricht zu singenden Lieder erfolgt vor allem unter pädagogischen Gesichtspunkten grundsätzlich durch die Lehrkraft beziehungsweise das Schulcurriculum. ... Grundsätzlich ist darauf zu achten, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Liedauswahl nicht als kulturelle Ausgrenzung verstehen dürfen und dass auch Lieder dieser Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbezogen werden“ (KM/LEU 2004(d), S.281). Für das Werkverzeichnis ab Klasse 8 heißt es: „Das Werkverzeichnis stellt keinen verbindlichen Kanon dar. Die aufgeführten Werke sind Vorschläge, die den Lehrerinnen und Lehrern Anregungen und Orientierungshilfen für ihre Unterrichtsgestaltung geben können“ (ebd., S.282). Das Werkverzeichnis ist im Folgenden entsprechend mit der Überschrift „Beispielsammlung zur Werkauswahl für den Unterricht“ versehen (ebd., S.283). Aus einem verbindlichen Lieder-Kanon ist also innerhalb von 10 Jahren eine Beispielliste geworden, die keine Verbindlichkeit mehr besitzt. Die Autor/-innen des Bildungsplans nehmen zur Frage des Kanons gezielt Stellung und betonen, dass die Einstellung zu bestimmten Inhalten wichtiger ist, als eine bestimmte Kenntnis: „Nicht „gelesen haben“, sondern „gern und mit Gewinn lesen“ ist das Ziel“ (ebd., S.15).

Was hier an einem Beispiel für den Bildungsplan in Baden-Württemberg sichtbar wird, lässt sich auch in anderen Ländern beobachten. Dabei wird festgestellt, es gebe eine „Angleichung der Lehrpläne in den meisten Ländern der Erde und [eine] Nivellierung kultureller Besonderheiten einzelner Länder und ihrer Geschichte in nationalen Lehrplänen durch eine Orientierung auf solche Vorgaben, die in internationalen Debatten als wichtig herausgestellt werden“ (Kiper/Mischke 2004, S.51; mit Bezug auf McEneaney/Meyer 2000, S.189 ff.). Dies betreffe vor allem Fächer, die einen deutlichen kulturellen Bezug haben: „In art and literature, canons are weakened“ (McEneaney/Meyer 2000, S.198; mit Bezug auf Bryson 1998); „art and literature incorporate more global and eclectic materials“ (ebd., S.200).

PISA als Herausforderung

PISA ist bei der Internationalisierung von Bildung ein deutliches Symptom. Zum einen basiert PISA auf dem Kompetenzmodell, zum anderen stellt die Studie ein maximal internationalisiertes Kern-Curriculum dar. Damit PISA die Lernleistung von Schüler/-innen international möglichst ‚fair‘ vergleichen kann, muss die Studie auf einer Basis testen, die in allen teilnehmenden Ländern gleich ist. Dies schließt von vornherein kulturspezifische Themen und Fächer aus; „bei einem international angelegten Vergleich kann es gar nicht anders zugehen. Er muss kulturell fair sein, und das bedeutet fast so viel wie: frei von Kultur. Um niemanden zu benachteiligen oder gar auszuschließen, muss er sich auf das beschränken, was am Nordkap genauso viel gilt wie am Äquator und überall gleich gut verfügbar ist, auf die erwähnten Basiskompetenzen also. Die schließen alles Typische und Charakteristische ... definitionsgemäß aus“ (Adam 2004, S.9). PISA betrachtet also den Teil der Bildung nicht, der kulturell, traditionell, regional oder geschichtlich geprägt ist. Das umfasst in diesem Fall Fächer wie Musik, Kunst, Sport, alte Sprachen, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Erdkunde, Religion und letztlich auch den spezifischen Teil des Fachs Deutsch wie die Literatur, ganz zu schweigen von Fächern, die üblicherweise zum Wahlbereich gehören wie beispielsweise im Gymnasium die Psychologie oder die Philosophie. PISA testet Grundbildung, nicht Allgemeinbildung (vgl. Kap. 5.4), es „erzählt etwas über die Voraussetzungen von Bildung, aber wenig über diese selbst. Wer an einem anspruchsvollen, also nicht schrankenlos erweiterten Kulturbegriff festhalten will, wird PISA interessant, aber nicht maßgeblich finden. Das Fundament ist eben nicht der Bau“ (ebd., S.10).

PISA wird jedoch als maßgeblich empfunden und legt ihr Gewicht in die Waagschale kulturneutraler und anwendungsorientierter Kompetenzen. Bezugnehmend auf das zeitliche Ressourcenproblem – verbunden mit der Klage über die zu große Stofffülle und den Aufholbedarf in der Grundbildung – ergibt sich so für die spezifische Bildung die Schwierigkeit, ihre Bedeutung als Bestandteil schulischer Bildung begründen zu müssen. Während für die in PISA getesteten Grundkompetenzen bzw. für die Fächer Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften deren Relevanz für den Arbeitsmarkt ‚bürgt‘, trifft dies für kulturbezogene Fächer nicht zu – schließlich werden die wenigsten Schulabgänger/-innen Historiker, Philosophen oder Musiker und brauchen kulturbezogene Inhalte unmittelbar. Der Bildungsforscher Klaus Klemm, bis 2006 Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der PISA-Studien, befürchtet selbst einen Rückgang der Bedeutung kultureller Bildung: „Mir läge viel daran, dass die Schulen sich infolge der Pisa-Studien nicht nur auf die Fächer konzentrieren, die getestet werden. Ich befürchte, dass Fächer wie Musik, Kunst und Geschichte zu kurz kommen. Schule ist aber mehr als Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften“ (Klemm/Zeit online 2008, S.3).

Es wird deutlich, dass PISA keine umfassende Antwort auf die Frage geben kann, was in Schulen gelehrt und gelernt werden soll. PISA kann höchstens zu

einem Teil der Curriculum-Frage Hinweise liefern, nämlich zum Bereich der Kompetenzen. Die anderen beiden Bereiche der Einstellungen und der Kenntnisse müssen nach wie vor regional diskutiert und festgelegt werden. Insofern besteht auch keine Konkurrenz zwischen internationalisierter und spezifischer Bildung, wie manche Debatte glauben machen kann. PISA fordert jedoch durchaus zur Befassung mit der ‚anderen Seite‘ von Bildung heraus.

PISA bringt allerdings nicht nur ein internationalisiertes Kern-Curriculum an Kompetenzen mit sich, sondern auch eine spezifische Art, über Bildung zu denken. PISA ist funktional, rechtfertigt also jede geprüfte Kompetenz mit ihrer Bedeutung beispielsweise für die ‚Employability‘ des Lernenden. Diese Funktionalitätsorientierung stellt eine neue Herausforderung für deutsche Bildungspolitikern dar, da Bildung in der bisherigen Debatte nur selten sich dieser Denkweise stellen musste. Das führt dazu, dass bislang kaum angetastete Selbstverständlichkeiten wie der hohe Stellenwert ‚kultureller‘ oder ‚musischer‘ Bildung nun vor einem Rechtfertigungsproblem⁶² stehen. Die Bildungspolitik reagiert auf diesen Rechtfertigungsdruck mit neuen Herangehensweisen. So wird beispielsweise die ‚Funktion‘ von Musik für die Entwicklung der Intelligenz (erneut) untersucht.

Das BMBF hat in seiner Reihe ‚Bildungsforschung‘ einen Band herausgegeben mit dem Titel „Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik“ (BMBF 2006). Darin werden verschiedene Studien erörtert, die auf die Frage hin angelegt sind, ob regelmäßiges Musikhören oder Musizieren einen Einfluss auf kognitive Fähigkeiten oder die Intelligenz hat⁶³. Das Interesse an diesem Thema hat sich vor allem an einer Studie von 1993 entzündet, in der ein positiver Effekt des Hörens von Musik von Mozart auf das räumlich-visuelle Vorstellungsvermögen nachgewiesen wurde (Rauscher/Shaw/Ky 1993; vgl. BMBF 2006, S.11). Dieser Effekt wurde im Folgenden „Mozart-Effekt“ genannt (BMBF 2006, S.11). Die Autor/-innen des BMBF-Bands äußern sich sehr zurückhaltend bezüglich der tatsächlichen Effekte von Musikhören und Musizieren auf die kognitive Entwicklung, doch: „Auch wenn das Musizieren offenbar kein einfacher Weg zur Verbesserung kognitiver Fähigkeiten ist, sei das kein Argument gegen die Bedeutung der Musikerziehung, heißt es aus dem Bildungsministerium. Der Nutzen des Musikunterrichts läge auch in der Förderung emotionaler Kompetenzen. ... Musizieren wirkt sich positiv auf das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen aus“ (Kotynek 2007).

Die singuläre Ausrichtung der Fragestellung auf den Intelligenzzuwachs durch Musik ist also nicht besonders gewinnbringend. Auf der Ebene des Individuums

⁶² Einige Autor/-innen versuchen gerade seit PISA, den Wert kultureller Bildung außerhalb der Frage ihrer Funktionalität darzulegen (z.B. Adam 2004; Schwarzkopf 2003). Nicht nur in der schulischen Bildung, sondern auch in der Lehrerbildung steht die kulturelle Bildung zur Disposition, vgl. Beichel (2007).

⁶³ Eine ähnliche Zusammenschau und Bewertung von Musikwirkungsstudien findet sich bei Jansen-Osmann (2006); aktuelle Studien führt das MPI für Kognitions- und Neurowissenschaften Leipzig durch (vgl. Jentschke/Koelsch 2006, 2007); für weitere Studien vgl. Jourdain (2001), Bastian (2001), Spitzer (2005).

sollten – wie im Fazit der Autor/-innen bereits angedeutet – mindestens noch die positiven Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung, die Integration und Konzentrationsfähigkeit untersucht und betont werden (z.B. Bunt 1998). Doch erst, wenn auch auf der Makroebene die Auswirkungen von Musik bzw. von kulturbezogener Bildung im Allgemeinen auf gesellschaftliche Prozesse und Zusammenhänge diskutiert werden, wird die Frage der Funktionalität wirklich interessant. Denn auch und gerade bei PISA richtet sich die Funktionalität nicht nur auf das Individuum sondern vor allem auf das System. Wie auch immer die empirischen Ergebnisse auf beiden Ebenen ausfallen: allein die Aufnahme des Themas der Intelligenzentwicklung durch Musik in das ‚Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung‘ des BMBF ist ein Hinweis dazu, mit welchen Fragen sich Bildungsforscher/-innen und Bildungspolitiker/-innen nun befassen müssen: mit dem Stellenwert und der Ausgestaltung kulturbezogener Bildung in der Schule.

5.2 Bildungssteuerung: Systemsteuerung vs. Schulentwicklung

Das Urteil der internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA bezieht sich nicht vorrangig auf die Leistungen von Schüler/-innen, sondern fragt vor allem nach der Leistung des Schulsystems und in der Folge, was das Schulsystem zur Verbesserung der Schülerleistungen beitragen kann und muss. Während vor PISA noch einige Studien die Wirkung von Schule auf die Leistungen der Schüler/-innen – im Vergleich beispielsweise zu deren Intelligenz und familiären Herkunft – bezweifelt haben (vgl. Weinert 2001, S.74 f.), scheint dies seitdem kaum noch der Fall. PISA soll zeigen, dass es den verschiedenen Bildungssystemen unterschiedlich gut gelungen ist, auf die gesellschaftlichen Entwicklungen der jüngsten Vergangenheit einzugehen und ihnen entsprechend zu begegnen; „die besten Systeme haben Wandlungsprozesse hinter sich, in denen neue Steuerungsinstrumente entwickelt wurden, die dem deutschen System weitgehend fremd sind“ (Oelkers 2003, S.10). PISA hat also den Blick deutlich auf die Systemebene gelenkt (vgl. Rolff 2001, S.337). Aus diesem systemischen Blick heraus werden zwei – die aktuellen Reformen wesentlich bestimmende – Maßnahmen abgeleitet: Systemmonitoring und zentrale Standards.

„Die Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU haben deutlich gemacht, dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung keine Garantie für die erwünschte Qualität im Bildungssystem ist. Größeren Erfolg verspricht dagegen der international bewährte Dreiklang aus mehr Eigenständigkeit für Schulen bei gleichzeitiger Vorgabe verbindlicher Standards und bei regelmäßiger Evaluation“ (KMK/IQB 2006, S.5). Der angesprochene Dreiklang lässt sich auch auf eine Dualität konzentrieren, die derzeit im Zentrum des Interesses der Schulforschung steht: die Dualität zwischen Dezentralisierung und Zentralisierung. Übertragen auf die Bildungspolitik und -verwaltung manifestiert sich diese Dualität im Glauben an die Schulentwicklung einerseits und dem Glauben an Systemsteuerung andererseits. Diesem Dualismus entspricht ein anderer im Bereich der Bildungsforschung: der

zwischen Schulentwicklungsforschung einerseits und Schulwirksamkeitsforschung andererseits. Während sich die eine mit Prozessen der inneren Schulentwicklung befasst, untersucht die andere den jeweils aktuellen Stand und Zusammenhänge zur Leistung von Schulen und Schüler/-innen.

Die Dualität im Bereich der Bildungspolitik zwischen den Polen der Schulentwicklung und der Systemsteuerung macht sich in der Schule durch eine Verdrängung der Schulentwicklung durch die Qualitätsentwicklung bemerkbar. Schulentwicklung⁶⁴ wird hier verstanden als die Entwicklung und Überprüfung der Schule anhand von Zielen, die sie aufgrund von Vorgaben und Rahmenbedingungen selbst entwickelt. Qualitätsentwicklung dagegen ist die Entwicklung und Überprüfung der Schule anhand von Zielen, die von außen im Rahmen der Systemsteuerung vorgegeben werden. Die Vorgabe von Zielen von Außen im Rahmen der Qualitätsentwicklung geschieht meist durch die Formulierung verbindlicher Normkataloge für die Evaluation, in Baden-Württemberg durch den ‚Orientierungsrahmen zur Schulqualität‘ (Selbstevaluation) und den ‚Qualitätsrahmen der Fremdevaluation‘. In beiden werden explizite Vorstellungen einer ‚guten Schule‘ vermittelt (vgl. Kap. 4.2.4), sodass die Möglichkeiten der Schulen, eigene Ziele zu entwickeln, deutlich eingeschränkt werden.

Die Dualität lässt sich auch zeitlich anordnen: während in den 1980er und 1990er Jahren die Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung durch die Bildungspolitik gefördert wurde, hat spätestens mit TIMSS und PISA eine Trendwende eingesetzt, deren Schwerpunkt auf der Schulwirksamkeitsforschung und der empirischen Bildungsforschung bzw. in der Schule auf der Qualitätsentwicklung liegt. In den 1980er und 1990er Jahren hatte sich die Erkenntnis durchgesetzt – auch aufgrund der Erfahrungen der Zeit der Bildungsplanung in den 1960er und 1970er Jahren – dass die Entwicklung schulischer Bildung nicht zentral planbar ist und vielmehr auf der Ebene der Einzelschule stattfinden muss. Seit der stärker werdenden Präsenz empirischer Bildungsforschung beispielsweise durch die großen Leistungsvergleichsstudien hat sich diese Erkenntnis gewandelt. Das Bedürfnis nach zentraler Steuerung (wohlgemerkt jetzt Steuerung statt Planung) ist wieder gewachsen. So stellt sich die Frage, wie sich die Ausweitung der Systemsteuerung in Verbindung mit der Qualitätsentwicklung auf die Stellung der Schulentwicklung auswirkt.

5.2.1 Systemsteuerung und Bildungsmonitoring

Die großen Reformen, die seit TIMSS und PISA im Bildungswesen umgesetzt wurden, haben einen Paradigmenwechsel hin zur Outputsteuerung, also der Systemsteuerung über Outputmessung, mit sich gebracht. Schon in den 1960er und 1970er Jahren gab es eine Phase⁶⁵ der Bildungspolitik, die sich der Bildungspla-

⁶⁴ Eine ausführliche Definition der Begriffe Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung findet sich in Kap. 5.2.2.

⁶⁵ Zu den Phasen der Bildungspolitik seit den 1960er Jahren vgl. Criblez (2008).

nung verschrieben hatte. Damals war man sich sicher, dass man durch ‚rationale‘ Bildungspolitik von der Makroebene aus Bildungsprozesse steuern kann (z.B. Widmaier 1966; s. Kap. 1.3). Ziele waren dabei die Behebung des Nachwuchsmangels, die Förderung der Chancengleichheit und die Öffnung der höheren Bildung. Darauf folgte in den 1980ern und 1990ern eine Phase der Ernüchterung, die einen Wandel von der Makro- zur Meso- und Mikrosteuerung mit sich brachte (z.B. Rolff 1995). Es ging dabei vor allem um die Verbesserung der Schule als pädagogischer Einheit. Mit TIMSS und PISA ist die Bildungspolitik in eine weitere Phase eingetreten, die den Fokus wieder mehr auf die Makrosteuerung legt, jedoch die Inputsteuerung der 1960er und 1970er Jahre durch eine Outputsteuerung ersetzen will. Die neue Systemsteuerung soll alle drei Ebenen umfassen: die Makroebene durch Leistungsvergleichsstudien und Bildungsmonitoring bzw. -berichterstattung, die Mesoebene durch Qualitätsentwicklungsmaßnahmen wie die Evaluation, und die Mikroebene durch Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten.

Hintergrund: Systemsteuerung und New Public Management

Der Paradigmenwechsel im Bildungsbereich ist eingebunden in einen weit umfassenderen Paradigmenwechsel zur Effizienzorientierung, der in allen Politikfeldern seit Mitte der 1990er Jahre zu beobachten ist. Nachdem sich Unternehmen dem Qualitätsmanagement und der Geschäftsprozessoptimierung zugewendet hatten, entstand auch für die öffentliche Verwaltung ein spezielles Qualitätsmanagementinstrument: das ‚New Public Management‘ (NPM) bzw. im deutschen Sprachraum die ‚Neue Steuerung‘. Damit sollte die Effizienz deutscher Verwaltungen verbessert werden. Ansehnliche Erfolge blieben bislang allerdings aus (vgl. Jann/Röber/Wollmann 2006; Ritz 2003). Auch in Baden-Württemberg wurden in den vergangenen Jahren zwei Reformprojekte angestrengt, die u.a. das Bildungsressort betreffen: die ‚Neuen Steuerungsinstrumente‘ (NSI) und die Verwaltungsreform. Die NSI wurden 1999 eingeführt, um die Verwaltung auf allen Ebenen des Landes effizienter zu machen. Sie umfassen ein Haushaltsmanagementsystem, eine Kosten-Leistungsrechnung, Controlling und den Einsatz einheitlicher Informations- und Kommunikationstechnik (Finanzministerium BW (Web): Neue Steuerung). 2005 wurde dann eine umfassende Verwaltungsreform durchgeführt, die die verschiedenen Behörden des Landes in die Regierungspräsidien und Landratsämter bzw. Bürgermeisterämter der Stadtkreise integriert hat. So wurden für den Kultusbereich beispielsweise die Staatlichen Schulämter in die Landratsämter bzw. Bürgermeisterämter und die Oberschulämter in die Regierungspräsidien integriert⁶⁶. „Mit der Verwaltungsstrukturereform wird eine fortschrittliche und effektive Verwaltung geschaffen. ... Die Verwaltung soll maßgeschneidert sein für die Bedürfnisse von Wirtschaft und Bürgern“ (Landtag BW 2004, S.241).

⁶⁶ Die teilweise Rückabwicklung dieser Integrationen wurde 2008 aufgrund der negativen Erfahrungen begonnen, so wurden die Schulämter wieder aus den Landratsämtern herausgenommen.

Die Kombination aus Neuen Steuerungsinstrumenten und Verwaltungsreform hätte ein professionelles betriebswirtschaftliches Controlling im Land ergeben und insbesondere zahlreiche Stellen und Finanzmittel einsparen sollen. Das Gegenteil ist jedoch der Fall. Gerade die Durchführung der Verwaltungsreform hat die NSI zu einem großen Teil konterkariert und die ohnehin fragwürdigen Einsparungen ins Gegenteil verkehrt. 2007 hat der baden-württembergische Rechnungshof beide Reformen überprüft und ein gänzlich negatives Zeugnis ausgestellt. Der Direktor des Rechnungshofs konstatiert eine „seltsame Mischung aus naivem Fortschrittsglauben und politischem Aktionismus“ (Sattler 2007) und prangert eine „kritiklose Übernahme modernistisch formulierter Beraterklischees“ an (ebd.). Anstelle der Einsparung von hunderten Stellen sind beinahe ebenso viele im Bereich Controlling neu geschaffen worden, anstelle monetärer Einsparungen gibt es Kosten von mehreren hundert Millionen Euro, die sich wohl nicht mehr amortisieren werden (ebd.). Die Hauptprobleme bestehen nach Ansicht des Rechnungshofs darin, dass die NSI sofort flächendeckend eingeführt wurden, ohne vorher in Pilotversuchen ihre Wirkung zu testen, dass die speziellen Anforderungen von Behörden im Gegensatz zu Betrieben außer Acht gelassen wurden, dass die Amtsleitungen der oberen Landesbehörden wenig Engagement bei der Umsetzung gezeigt haben, dass die NSI-Schulungen weitgehend an den Bedürfnissen von Behörden vorbeizielten⁶⁷ und eine Abstimmung der Projekte NSI und Verwaltungsreform nicht stattgefunden hat (ebd.)⁶⁸.

Bildungsmonitoring

Wichtiger Bestandteil der Systemsteuerung ist das Systemmonitoring. Das gilt ebenso im Bildungsbereich, wo seit PISA ein Bildungsmonitoring aufgebaut wird. Im Jahr 2006 hat die KMK ihre ‚Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring‘ veröffentlicht (KMK/IQB 2006; vgl. Kap. 4.1.1). Unter Bildungsmonitoring werden die Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen, die zentrale Überprüfung der Bildungsstandards des IQB, länderspezifische bildungsstandardbezogene Vergleichsarbeiten sowie die Bildungsberichterstattung zusammengefasst. Ziel der Gesamtstrategie bzw. des Bildungsmonitorings ist es, „Prozesse der Qualitätsentwicklung und Standardsicherung auf allen Ebenen, von der einzelnen Schule bis zum gesamten Bildungssystem, systematisch umzusetzen und miteinander zu verbinden. Insbesondere muss sichergestellt werden, dass Informationen über die Qualität des Bildungssystems so weit wie möglich auch für die Ent-

⁶⁷ Die Autorin hat selbst an zwei NSI-Schulungen teilgenommen; die Maßnahmen der NSI wurden den Mitarbeiter/-innen der Behörden nur knapp angekündigt, deren Sinn und Zweck wurde aber nicht vermittelt, sodass kaum Verständnis oder Bereitschaft zur sinnvollen Gestaltung der Instrumente aufkommen konnte.

⁶⁸ Die Gefahren einer geradlinigen Übernahme unternehmensbezogener Konzepte in die Verwaltung liegen seit einigen Jahren offen. Die Schwierigkeit besteht dabei hauptsächlich im deutlichen Kulturbruch, den ein Übergang von der Bürokratie zum Management durch NPM bedeutet (einen Überblick über entsprechende Studien bieten Brüsemeister/Newiadomsky 2008, S.77).

wicklung jeder einzelnen Schule genutzt werden können“ (KMK/IQB 2006, S.6)⁶⁹.

Schulleistungsuntersuchungen, wie sie Teil der Gesamtstrategie der KMK sind, gehören in den Bereich der Schulwirksamkeitsforschung (auch: School effectiveness-Forschung, Schulqualitätsforschung, Schulleistungsforschung; vgl. Bos/Postlethwaite 2002(a), S.251 ff.). Im Zentrum der Schulwirksamkeitsforschung werden Bedingungen von Schule und Unterricht „unter der Fragestellung, welche Bildungsziele unter welchen Randbedingungen von welchen Altersgruppen auf welchem Niveau in verschiedenen Fächergruppen erreicht werden, regelmäßig und systematisch – oft jährlich – empirisch erfasst, um Grundlagen für die Diskussion um Quantität und Qualität im entsprechenden Bildungswesen zu erhalten“ (Bos/Postlethwaite 2002(b), S.241). Während die empirischen Leistungsuntersuchungen hauptsächlich auf der Mikroebene, also durch Testung der Schülerkompetenzen, stattfinden, können die Konsequenzen prinzipiell auf allen drei Ebenen gezogen werden. Auf der Mikroebene werden Konsequenzen für den Unterricht abgeleitet, auf der Meso- und der Makroebene werden Bedingungen der Schule und des Schulsystems als Ursachen für Erfolg oder Misserfolg festgestellt. Seit PISA kann jedoch festgestellt werden, dass als Abnehmer der Leistungsvergleichsstudien hauptsächlich die Makroebene gedacht wird: „Primäre Aufgabe des Programms [PISA] ist es, den Regierungen der teilnehmenden Länder auf periodischer Grundlage Prozess- und Ertragsindikatoren zur Verfügung zu stellen, die für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme brauchbar sind“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.15). Einschränkend wird zwar noch erwähnt, dass dazu auch die Entwicklung der Einzelschule gehören kann, jedoch wird auch im weiteren Text deutlich, dass PISA in den Bereich der Systemsteuerung zu zählen ist.

Ein weiteres wichtiges Element des Bildungsmonitorings auf der Makro- bzw. Systemebene ist die Bildungsberichterstattung, die die Ergebnisse und Erkenntnisse der anderen Elemente zusammenfassen soll. Geht man beim Konzept des Monitorings von einem sich wiederholenden Prozess mit mehreren Prozessschritten aus, so steht am Beginn des Prozesses – nach der Klärung des ‚Wozu‘ – die Klärung der Ziele bzw. ‚outcomes‘, deren Erreichung durch das Monitoring überwacht werden soll. „Setting goals is part of the governmental decisionmaking process at every level. ... Assuming that a country or organization is in fact in a position to move forward in building a results-based M&E [Monitoring and Evaluation] system, the next step is to choose and agree on the outcomes (derived from the goals) to monitor and evaluate ... Knowing where you are going before

⁶⁹ Bei allen Ausführungen der Gesamtstrategie zu den Elementen des Bildungsmonitorings wird jedoch nicht erläutert, auf welchen Annahmen zur Wirkung dieser Elemente auf genannte Zielsetzungen wie die Förderung Benachteiligter die Strategie beruht. Es wird kein potentieller Wirkungszusammenhang benannt, sondern lediglich darauf hingewiesen, dass die Schulen durch die Vielzahl an Monitoringelementen „die Leistungsergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler auf mehreren Ebenen einordnen“ (KMK/IQB 2006, S.22) und die „Fülle an Informationen“ (ebd.) unmittelbar für die pädagogische Arbeit nutzen könnten.

you get moving is key" (Kusek/Rist 2004, S.56). Eine outcome- oder output-orientierte Steuerung bedarf also nicht nur der Messung, sondern auch der vorherigen Festlegung eines angestrebten Outputs.

Entsprechend sollte die Bildungsberichterstattung, die quasi als Monitoring-Protokoll dient, auf solche angestrebten Outputs oder Ziele verweisen, um davon Indikatoren ableiten und diese dann überprüfen zu können (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2005, S.2 f.). Die nationale Berichterstattung verwendet bereits in Ansätzen eine solche Zielbenennung, auch wenn diese bisher sehr allgemein gehalten ist. Das Konsortium Bildungsberichterstattung hat zunächst in der Bildungsberichterstattung zugrunde liegendes Bildungsverständnis formuliert. Es umfasst die „Chancen von Menschen, sich kulturelle Traditionen und Wissensinhalte anzueignen, ihre Persönlichkeit zu entwickeln und so eigenverantwortlich ihr Leben in Partnerschaft und Familie zu gestalten, beruflichen Ansprüchen gerecht zu werden sowie aktiv am sozialen und politischen Leben teilzunehmen“ (ebd., S.3). Anschließend definiert es die Aufgabe des Bildungssystems, die darin besteht, „Bildungswege zu eröffnen, entsprechende Angebote formaler und non-formaler Art zu gestalten und vorzuhalten, personelle und materielle Ressourcen bereitzustellen, verbindliche Bildungsziele zu setzen sowie die Qualität von Bildungsinstitutionen zu sichern“ (ebd.). In einem dritten Schritt wird daraufhin die Aufgabe der Bildungsberichterstattung beschrieben: „Im Rahmen der Bildungsberichterstattung, die eine gesamtgesellschaftliche Perspektive einnimmt, werden Bildungsprozesse und Bildungssysteme daraufhin analysiert, inwieweit es gelingt, (a) die Individuen zu befähigen, die eigene Biografie, das Verhältnis zur Umwelt und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu gestalten (individuelle Regulationsfähigkeit), (b) die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen bereit zu stellen und somit quantitativ wie qualitativ das Arbeitskräftevolumen zu sichern, das für Wohlstand und gesellschaftliche Entwicklung erforderlich ist (Humanressourcen), sowie (c) gesellschaftliche Teilhabe, auch unter dem Gesichtspunkt sozialer Kohäsion, zu gewährleisten und systematischer Benachteiligung nach Geschlecht, Region, sozialer Herkunft, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit entgegenzuwirken (Chancengleichheit)“ (ebd.). Zwar sind die jeweiligen Zielformulierungen noch sehr allgemein, doch es sind Ansätze zur Zielorientierung erkennbar. Der Bildungsbericht für Baden-Württemberg hingegen verfügt über keine solche Zielformulierung und weist lediglich auf dessen Anschlussfähigkeit zur nationalen Berichterstattung hin (LS/StaLa 2007, S.14).

Ähnlich wie für die Makroebene können für die Mikro- und Mesoebene anzustrebende Ziele bzw. Outputs formuliert werden. Durch die Vorgabe konkreter Qualitätsbereiche und Kriterien ist die Evaluation in Baden-Württemberg deutlich normativ (vgl. Kap. 4.2.4). Zwar werden die Ziele nicht a priori formuliert, sondern durch die Überprüfung im Rahmen der Fremdevaluation eingebracht, dennoch können sie als Outputformulierung gesehen werden. Auf der Mikroebene besteht durch die neu eingeführten Bildungsstandards eine Outputsetzung (vgl. Kap. 4.1.1). Die Bildungsberichterstattung Baden-Württemberg enthält die Ergebnisse sowohl der Fremdevaluation als auch der Vergleichsarbeiten, die die

Erreichung der Standards prüfen (LS/StaLa 2007, S.219 ff.). Jedoch dürfen deren Outputsetzungen auf Meso- und Mikroebene nicht mit einer Outputsetzung auf Makroebene verwechselt werden. Die Erreichung bestimmter Standards in der Fremdevaluation und in den Vergleichsarbeiten können nur zwei der Ziele bzw. Indikatoren im Monitoring auf Makroebene sein.

Neben der Zielformulierung sowie der zielorientierten Planung und Durchführung des Monitorings und der Bildungsberichterstattung besteht in der Verwertung der Erkenntnisse der wesentlichste Schritt des Monitoringprozesses (Kusek/Rist 2004, S.138). „Using findings to improve performance is the main purpose of building a results-based M&E [Monitoring and Evaluation] system. The main point of the M&E system is not simply to generate continuous results-based information, but to get that information to the appropriate users in a timely fashion so that the performance feedback can be used to better manage organizations and governments” (ebd.). Sowohl der nationale als auch der baden-württembergische Bildungsbericht benennen als Resultat der Bildungsberichterstattung die Bereitstellung von Informationen für politische Entscheidungsträger und weitere Beteiligte (ebd.). „Die Befunde zu werten und Handlungsempfehlungen abzuleiten bleibt hingegen Politik und Öffentlichkeit vorbehalten“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2005, S.2). Auch die ‚Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring‘ (KMK/IQB 2006) positioniert sich ähnlich (ebd., S.6), auch diese will nur Wissen vorhalten, gibt aber keine Hinweise, wie mit diesem Wissen umzugehen ist⁷⁰.

5.2.2 Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung

Der gesamte Komplex der Systemsteuerung, des System- bzw. Bildungsmonitorings und der Bildungsberichterstattung ist determiniert durch (möglichst a priori formulierte und meist normative) Zielvorgaben, die durch die Instrumente der Evaluation an die Schule übergeben werden. Die Schule hat dann die Aufgabe, diese Ziele mit Hilfe der ihr zugeteilten Ressourcen zu erreichen. Im Gegensatz dazu steht die Schulentwicklung, die wesentlich davon ausgeht, dass die Schule aufgrund bestimmter Rahmenvorgaben (z.B. Schulgesetz und Bildungsplan) und der spezifischen Rahmenbedingungen (z.B. Wohnumfeld und Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund) eigene Ziele und Maßnahmen entwickelt, die auf diese spezifischen Bedingungen angepasst sind. Die Evaluation im Rahmen der Schulentwicklung basiert also nicht auf festgelegten Normkatalogen, sondern auf den schuleigenen Zielsetzungen.

⁷⁰ Die fehlende Festlegung auf Konsequenzen provoziert gerade im Zusammenhang mit der PISA-Aufregung die Kritik, dass die wesentlichen Ergebnisse aller neuen Studien schon seit Jahrzehnten bekannt sind (Sozial-, Migrations- und Geschlechterproblematik), nichts dagegen unternommen wurde und nun seit TIMSS und PISA von der Bildungspolitik so getan werde, als ob die Ergebnisse neu, erschreckend und weiter erforschungsbedürftig seien (z.B. Ingenkamp 2002, S.409 ff.). Zur Frage, ob Leistungsvergleichsstudien überhaupt Steuerungswissen bereitstellen können vgl. Tillmann u.a. (2008).

Schulentwicklung und damit auch die Schulentwicklungsforschung hatten in den 1980er und 1990er Jahren Konjunktur (Holtappels 2005, S.27). Schulentwicklung reagiert auf gesellschaftlichen Wandel und versucht, pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten an der Schule auszuschöpfen (ebd., S.28). Dies geschieht aus einem pädagogischen Gestaltungskonzept heraus, das die Interessen der Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Eltern sowie lokale Gegebenheiten der Schule integriert (ebd.). Im Zentrum der Schulentwicklung steht die Innovation, dazu gehören auch ein verändertes Bewusstsein gegenüber Steuerung und Zusammenarbeit im Kollegium, ein verändertes ökonomisches Bewusstsein bezüglich Aufwand und Nutzen sowie die Einbindung der Qualitätssicherung (ebd., S.28 f.). Die Grundlage dieser organisationalen Überlegungen bildet aber immer die Wertfrage, die mit normativen Vorstellungen über die gesellschaftliche Aufgabe der Schule zusammenhängt: „Zentrale Bedeutung haben somit Wertfragen, die über pädagogische Zielsysteme, grundlegende Strukturen und konkrete Gestaltungsansätze entscheiden können“ (ebd., S.29).

Im Rahmen der Schulentwicklung wird die Schule als Organisation gesehen (Rolff 1995, S.121)⁷¹. Dementsprechend ist die Schulentwicklung eine spezielle Organisationsentwicklung für die Schule (ebd., S.147). Ziel der Schulentwicklung ist ein Organisationslernen, also die Entwicklung von Problemlösefähigkeit durch die Schule (ebd., S.142). „Die Erhöhung der Problemlösekapazität ist wiederum kein Selbstzweck, sondern dient der Verbesserung der Schulkultur als Rahmen für eine Verbesserung der Qualität der Lehrerschaft – und dies alles, um letztlich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen“ (ebd.). Die Schulentwicklung widerspricht einem allzu engen Verständnis von Kompetenzen und Qualität und steht Leistungsmessungen und externer Evaluation zum Teil kritisch gegenüber (ebd., S.129). Aus der Sicht der Schulentwicklung ist Schulqualität mehr als die reine Schülerleistung, die wiederum mehr umfasst als die beispielsweise durch Vergleichsstudien gemessene Leistung in wenigen Fächern (ebd., S.111). Qualität ist darüber hinaus nicht deskriptiv, sondern zunächst normativ, sie muss also bestimmt werden (ebd.). Ebenso ist Qualität nicht mit Effektivität gleichzusetzen (ebd., S.110).

Als Konsequenz aus PISA wird unter anderem eine verstärkte Schulentwicklung gefordert. Dies kann jedoch missverständlich sein, da damit Unterschiedliches gemeint sein kann. Es muss grundsätzlich unterschieden werden zwischen (a) einer Schulentwicklung auf Gesamtsystemebene, die als ‚Bildungsreform‘ bezeichnet wird, (b) einer Schulentwicklung bezüglich bestimmter Teilbereiche von Schule wie der Schulprogrammarbeit, die als ‚School Improvement‘ bezeichnet wird, und (c) einer Schulentwicklung in der einzelnen Schule, ihrer „Bildungsziele, pädagogischen Orientierungen, Strategien, pädagogischen Gestaltungsformen und Organisationsstrukturen“ (Holtappels 2003, S.17), der eigentlichen, inneren Schulentwicklung (ebd.). Während also die Konsequenz aus

⁷¹ Eng verbunden mit dem Konzept der Schulentwicklung ist die Frage der Eigenständigkeit bzw. Autonomie der Schulen, vgl. Peek 2002, S.323; Münch 2002, S.80.

PISA die seitdem umgesetzten Bildungsreformen sind, die auch Maßnahmen des School Improvement einschließen, haben sich die Schulen in den zwei Jahrzehnten vor PISA mit der inneren Schulentwicklung befasst. Aus der Perspektive der inneren Schulentwicklung werden zentrale Reformen wiederum eher kritisch gesehen. „Dass Reformen nicht einfach zielgetreu und effektiv von oben geplant und verordnet werden können, ist in diesem Zusammenhang eine Erkenntnis, auf die die Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung schon lange hinweisen. Schulen folgen einer eigenen Entwicklungsdynamik und sind selbst Motor von Entwicklungen. Schulen arbeiten zudem unter derart unterschiedlichen Bedingungen, dass traditionelle Reformansätze von oben nur weniger erfolgversprechend sind. Daraus folgt eine neue Balance zwischen Selbststeuerung der Einzelschule und der Gesamtsteuerung: Im Zuge größerer Gestaltungsfreiheit sollen Schulen die Erneuerung und Verantwortung stärker in die eigene Hand nehmen können. Mit der Diskussion der Ergebnisse aus den Schulleistungsvergleichsstudien werden jedoch in der Systemsteuerung mehr und mehr wieder Top-Down-Elemente sichtbar: zentral administrierte Entwicklungen über zentrale Prüfungen, Standards und Tests“ (Holtappels/Höhmman 2005, S.7 f.)

Entgegen der ‚Schulentwicklung‘ ist die ‚Qualitätsentwicklung‘ kein konsentierter Begriff bzw. keine einheitliche Theorie. Innerhalb der Schulentwicklung hat die Qualität von Schule von Anfang an eine wichtige Rolle gespielt (Rolff 1995, S.106; mit Bezug auf Steffens/Bargel 1987 ff.). Aus der Forderung, die Qualität von Schule regelmäßig und professionell zu überwachen, hat sich der Begriff der ‚Qualitätssicherung‘ entwickelt, deren Ziel weiterhin die Selbständigkeit der Einzelschule ist und die auf der Selbstevaluation aufbaut (ebd., S.197). Der Begriff der ‚Qualitätsentwicklung‘ hat sich Ende der 1990er Jahre entwickelt, hauptsächlich im Bildungs- aber beispielsweise auch im Gesundheitswesen. Er kann einerseits als Weiterentwicklung der ‚Qualitätssicherung‘ gesehen werden und andererseits als Verdeutschung und Anpassung des ‚Qualitätsmanagements‘ an den Bildungsbereich. Während Qualitätssicherung eher das Halten eines bestimmten Qualitätsstandards mit Blick auf das Endprodukt impliziert, bezieht sich die Qualitätsentwicklung mehr auf die Verbesserung eines Qualitätsniveaus und auf den gesamten Produktionsprozess (Ostermeier 2004, S.26 f.). Dieser Zuschreibungswandel hat in etwa zeitgleich mit der Einführung des Total Quality Managements (TQM) in den Unternehmen stattgefunden, das sich nicht nur am Produkt, sondern auch an den Kunden, den Prozessen und den Mitarbeitern orientiert (ebd., S.27). Insofern hat sich die Qualitätsentwicklung sowohl aus der Schulentwicklung als auch aus dem Trend zum Qualitätsmanagement heraus entwickelt. Mittlerweile werden die Begriffe Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung häufig synonym verwendet (z.B. im BLK-Programm SINUS; vgl. Ostermeier 2004, S.28).

Qualitätsentwicklung wird durch die Bildungspolitik häufig als Weiterentwicklung oder Ergänzung der Schulentwicklung dargestellt. In den baden-württembergischen bildungspolitischen Texten zur Evaluation wird beispielsweise von der Schulentwicklung ausgegangen. Diese wird in der Einleitung zum

„Orientierungsrahmen zur Schulqualität“ als Entwicklung von Leitbildern und pädagogischen Grundsätzen und als Durchführung konkreter Projekte zur Schulentwicklung gefasst (LS/KM 2007, S.4). Die schulinterne Überprüfung der Maßnahmen mit Bezug auf das Leitbild, also die Selbstevaluation, wird dann als (innerschulische) Qualitätsentwicklung bezeichnet, die durch die Fremdevaluation ergänzt wird (ebd.). Im weiteren Text des Orientierungsrahmens wird die Schulentwicklung jedoch durch die Qualitätsentwicklung ersetzt. Qualitätsentwicklung wird dann definiert als ein Zyklus aus Zieldefinition, Maßnahmenplanung, Überprüfung und Konsequenzen, ist also ebenso umfassend wie die Schulentwicklung (ebd., S.6).

Der Orientierungsrahmen ist verbindliche Grundlage der Selbstevaluation und enthält Kriterien, die Qualitätsansprüche näher erläutern. „Die Kriterien haben normativen Charakter und sind verbindliche Beschreibungen für schulische Qualität, die mittelfristig im Laufe der jeweiligen Schulentwicklung erreicht werden soll“ (ebd., S.8). Während diese Kriterien im Orientierungsrahmen noch durch „mögliche Fragestellungen“ (ebd.) und „Anhaltspunkte“ konkretisiert werden, werden bei der Fremdevaluation genau diese Fragestellungen und Anhaltspunkte überprüft, sie haben also durchaus nicht den unverbindlichen Charakter, den die o.g. Formulierungen implizieren. Während sich bei der ursprünglichen Schulentwicklung die Gestaltung der Evaluation an den selbst gesetzten Zielen orientiert, müssen sich bei der Qualitätsentwicklung die Zielformulierungen der Schule an den Kriterien der Evaluation orientieren. Für den Bereich Unterricht wird dies so formuliert: „Im Mittelpunkt der schulischen Qualitätsentwicklung steht der Unterricht Schulen sind daher gehalten, ihre Qualitätsentwicklungs- und Selbstevaluationsprozesse nach den Aspekten auszurichten, die in den Kriterienbeschreibungen des Qualitätsbereichs I „Unterricht“ thematisiert werden“ (ebd., S.10). Entsprechend wird der Orientierungsrahmen „als Unterstützung bei der Zielformulierung“ (ebd.) empfohlen: „Ein möglicher Zugang zur Qualitätsentwicklung kann sein, dass die Schule sich zunächst mit den Qualitätsansprüchen der Kriterien auseinandersetzt und explizite schuleigene Ziele formuliert“ (ebd.). Mit anderen Worten: es ist ratsam, die eigenen Ziele am Orientierungsrahmen auszurichten, da dieser auch die Grundlage für die Fremdevaluation darstellt, deren Ergebnisse wiederum Grundlage für Zielvereinbarungsgespräche mit der Schulaufsicht sind (LS 2007(b), S.15). Insgesamt wird im baden-württembergischen Konzept der Evaluation deutlich, dass die Schulentwicklung als Entwicklung anhand schuleigener Ziele von der Qualitätsentwicklung als Entwicklung anhand vorgegebener Ziele verdrängt wird. Eine solche Entwicklung lässt sich jedoch nicht nur in Baden-Württemberg beobachten, sondern insgesamt anhand des Wandels der Landesinstitute ablesen.

Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung in den Landesinstituten

Fast jedes Bundesland in Deutschland hat ein Landesinstitut, das sich mit Fragen der Schulentwicklung und der Qualitätsentwicklung, meist zudem mit Standards, Bildungsplänen und der Lehrerbildung befasst. Viele der Institute tragen im Namen bereits eines der beiden Schwerpunktgebiete, die Schulentwicklung oder die Qualitätsentwicklung. Diese Institute in den Bundesländern haben in den letzten Jahren einen deutlichen Wandel erfahren. Der Wandel muss im Zusammenhang mit der Entwicklung der Schulen hin zu einer partiellen größeren Selbstständigkeit einerseits und dem veränderten Anspruch an moderne Bildungsverwaltung im Sinne der ‚Neuen Steuerung‘ andererseits gesehen werden (Brockmeyer 2003, S. 21). Dabei bilden sich „Leitvorstellungen für ein neues Steuerungssystem, in welchem die traditionellen Institutionen und Institutionsebenen in einen organisatorischen und funktionalen Revisionsprozess einbezogen werden“ (ebd., S.22).

Im Rahmen dieser veränderten Anforderungen an die Landesinstitute, die eine Neubestimmung ihrer Aufgaben, Arbeitsziele, Funktionen und Einbindung in das Steuerungssystem erfordern (Brockmeyer 2003, S.24), kann grundsätzlich zwischen zwei Modellen unterschieden werden, wie die Landesinstitute mit dieser Herausforderung umgehen. Das eine Modell beinhaltet die Zusammenfassung bislang eigenständiger Institutionen zu einem neuen Institut oder Institutionenverbund. Das andere Modell besteht in einer Aufgliederung der alten und neuen zu bearbeitenden Themen in mehrere Institutionen, die dann eine Spezialisierung aufweisen (ebd.). Diese Themen lassen sich grob als Qualitätssicherung und -entwicklung, Schulentwicklungsmanagement, Bildungsberichterstattung, Professionalisierung sowie Verarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse identifizieren (ebd., S.25).

Die Transformation der Landesinstitute weist nicht nur diese beiden Modelle auf. Bei den meisten Transformationen lässt sich zudem beobachten, dass damit auch eine Verschiebung bezüglich der thematischen Schwerpunktsetzung verbunden ist. Der Schwerpunkt verschiebt sich dabei von der Schulentwicklung, die eher schulbezogen ist, hin zur Qualitätsentwicklung, die eher systembezogen ist. Die Bundesländer lassen sich diesbezüglich in drei Gruppen aufteilen. In der ersten Gruppe der Bundesländer haben die Institute dadurch einen starken Wandel erfahren, dass sie entweder geschlossen und dafür neue gegründet wurden, oder dass durch Neubenennung und Umorganisation eine Veränderung stattfand (erstes Modell). In einem zweiten Teil der Bundesländer wurden zusätzlich zu bestehenden Instituten neue gegründet, mit gänzlich neuen Aufgabenbereichen oder als Ausgliederung von Aufgabenbereichen der bestehenden Institute (zweites Modell). In einer weiteren Gruppe von Bundesländern hat noch kein äußerlich sichtbarer Wandel der Landesinstitute stattgefunden. Dort haben sich eher innerhalb der bestehenden Institutionen Umorganisationen oder neue Aufgaben ergeben.

Die **erste Gruppe** bilden die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein. In diesen neun Bundesländern wurden deutliche Veränderungen an den Landesinstituten vorgenommen. Sie wurden umorganisiert oder geschlossen und neu gegründet. Dabei bestand in den ‚alten‘ Instituten ein Schwerpunkt auf der Schulentwicklung, die ‚neuen‘ Institute befassten sich verstärkt oder ausschließlich mit der Qualitätsentwicklung.

In *Baden-Württemberg* wurde im Januar 2005 das ‚Landesinstitut für Erziehung und Unterricht‘ (LEU) in ‚Landesinstitut für Schulentwicklung‘ (LS) umbenannt und neu strukturiert. Gleichzeitig wurde es auch zu einer selbständigen Einrichtung. „Diese Eigenständigkeit war Landesregierung wie Landtag sehr wichtig – mit ihr wird sichergestellt, dass wir als Evaluationsagentur von Schulen unabhängig agieren“ (LS 2006, S.5). Warum das Institut nach der Schulentwicklung und nicht nach der Qualitätsentwicklung benannt wurde, ist unklar, denn der Schwerpunkt des neuen Instituts liegt eher bei der Qualitätsentwicklung. Seit einer weiteren Umstrukturierung 2008 befassen sich drei Referate dezidiert mit der Qualitätsentwicklung und Evaluation, ein Referat ist für die Bildungsberichterstattung zuständig, eines für die Diagnose- und Vergleichsarbeiten (das zwar im Fachbereich ‚Schulentwicklung und empirische Bildungsforschung‘ geführt wird, aber inhaltlich zur Qualitätsentwicklung gerechnet wird; vgl. LS/KM 2007, S.36), zwei Referate sind für die Schulentwicklung und drei für die Bildungsplanarbeit zuständig (LS 2008(a), S.1). Die Schulentwicklung erscheint auch nicht im zentralen Selbstverständnis des Instituts: „Das Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) versteht sich als landesweiter Dienstleister für Bildungsplanarbeit und schulische Qualitätsentwicklung“ (LS (Web): Willkommen). Auch das Vorwort des Aufsichtsrats (Kultusminister Rau) im Jahresbericht 2007 stellt die Qualitätsentwicklung und Evaluation ins Zentrum (LS 2008(c), S.6), sodass insgesamt eine deutliche Schwerpunktsetzung in diesem Bereich festgestellt werden kann.

In *Bayern* wurde 2003 das ehemalige ‚Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung‘ in ‚Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung‘ (ISB) umbenannt, da dem bisherigen Institut zwei neue Abteilungen angefügt wurden, eine Grundsatzabteilung und die Qualitätsagentur (ISB (Web): Über uns). Die Qualitätsagentur ist im Wesentlichen für die Vergleichsarbeiten, die Evaluation und die Bildungsberichterstattung zuständig: „Der Auftrag der Qualitätsagentur richtet sich auf die Qualitätssicherung und die Weiterentwicklung des bayerischen Schulwesens als Ganzes. ... Der Leistungsstand der Schulen bzw. Schüler wird durch empirisch erhobene Daten untermauert, die in der Bildungsstatistik und im Bildungsmonitoring Eingang finden und in ihrem Wirkzusammenhang für das Schulwesen dargestellt werden. Moderne und nachhaltig wirksame Formen der Steuerung zeichnen sich sowohl durch ein hohes Maß an Eigengestaltung und Selbstverantwortlichkeit als auch durch klare Vorgaben und Verbindlichkeit aus (beispielsweise bei interner und externer Evaluation)“ (ISB (Web): Qualitätsagentur). Das ‚alte‘ Staatsinstitut war hingegen hauptsächlich für Lehrpläne, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Schularten, Lehrerfortbil-

dungen und die Medienerziehung zuständig (ISB (Web): Selbstdarstellung (Stand 1997)).

In *Hamburg* wurde 2003 das ‚Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung‘ (LI) aus sieben Dienststellen der Behörde für Schule und Berufsbildung zusammengefasst (LI (Web): Wir über uns). Das Institut gliedert sich in sechs Abteilungen: Ausbildung; Fortbildung; Qualitätsentwicklung und Standardsicherung; Sucht- & Gewaltprävention, Gesundheitsförderung; Interkulturelle Erziehung; Zentrale Dienste (ebd.). In der Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ) werden Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, Standardsicherung und Evaluation in den Hamburger Schulen umgesetzt, dazu gehören Lernstandserhebungen und die Durchführung von Untersuchungen wie der ‚Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern‘ (KESS) als Nachfolgestudie von LAU (LI (Web): Qualitätsentwicklung). Zur Abteilung LIQ gehören die Referate für Standardsicherung und Testentwicklung, Qualitätsentwicklung und Evaluation sowie für Projekte zur datengestützten Schulentwicklung (ebd.). Ähnlich wie in Berlin und Brandenburg werden vom LI hauptsächlich Prüfungen, Schulversuche und schulpolitische Maßnahmen evaluiert, die Abteilung LIQ bietet darüber hinaus Beratung für Schulen bezüglich der schulinternen Evaluation an (ebd.).

In *Hessen* wurde zum Ende des Jahres 2004 das ‚Hessische Landesinstitut für Pädagogik‘ (HeLP) aufgehoben. Es war hauptsächlich befasst mit der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung (HeLP (Web): HeLP (Webarchiv)). Seine Aufgaben wurden vom Amt für Lehrerbildung, dem Institut für Qualitätsentwicklung sowie den Staatlichen Schulämtern übernommen (HeLP (Web): HeLP). Das ‚Institut für Qualitätsentwicklung‘ (IQ) wurde Anfang 2005 gegründet und besteht aus drei Abteilungen: (1) Externe Evaluation und Schulinspektion, (2) Bildungsstandards, Curricula, zentrale Lernstandserhebungen und zentrale Abschlussprüfungen sowie (3) Akkreditierung, Wirksamkeitsuntersuchungen und Schulentwicklungsvorhaben (IQ (Web): Organigramm). Die ursprüngliche Schulentwicklung scheint im neuen IQ eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Sie findet sich nicht explizit in den vom Institut formulierten Kernaufgaben (IQ (Web): Unsere Kernaufgaben), allerdings beispielsweise im ‚Modellprojekt Selbstverantwortung Plus‘ (IQ (Web): Modellprojekt).

In *Mecklenburg-Vorpommern* wurde am 1. August 2009 das ‚Landesinstitut für Schule und Ausbildung‘ (L.I.S.A.) vom Institut für Qualitätsentwicklung (IQMV) abgelöst (L.I.S.A. (Web): Landesinstitut; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Web): Schulgesetz). Das L.I.S.A. gliederte sich in Dezernate zur Lehrerbildung, zur Schulentwicklung sowie zur Qualitätssicherung (L.I.S.A. (Web): Struktur). Die Aufgaben des Dezernats für Schulentwicklung betrafen die Unterrichtsfächer; Schularten und allgemeine Pädagogik; Schul- und Modellversuche, Projekte, Wettbewerbe sowie zentrale Abschlussprüfungen. Das Dezernat für Qualitätssicherung enthielt eine Landesagentur zur Evaluation von Standards; seine Aufgaben sind die Evaluation von Schulen, das Lehrerprüfungsamt sowie die Entwicklung und Evaluation der Lehrerbildung (ebd.). Das neue

IQMV ist direkt in das Bildungsministerium eingegliedert und übernimmt größtenteils die Aufgaben des L.I.S.A (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Web): Behörden). Diese umfassen nun drei Schwerpunkte: die Lehrerfort- und -weiterbildung, die Beratung zu Unterricht und Erziehung sowie die „Planung, Vorbereitung und Durchführung von Evaluationen, Vergleichsarbeiten und Prüfungsauswertungen“ (ebd.). Das IQMV gliedert sich in zwei Fachbereiche: der erste befasst sich mit Fortbildung und Beratung, der zweite mit Monitoring und Feedback (Bildungsklick (Web): Minister Tesch). „Hierzu gehören Evaluationsverfahren wie Vergleichsarbeiten, zentrale Prüfungen, externe/interne Evaluation, die Bildungsberichterstattung, die Begleitung und Durchführung internationaler Schulleistungsstudien sowie der Transfer der Ergebnisse in Staatliche Schulämter und Unterstützungssysteme und die Tätigkeit der regionalen Evaluationsteams“ (ebd.).

In *Nordrhein-Westfalen* wurde Ende 2006 das ‚Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur‘ aufgelöst (LfS/QA (Web): Willkommen). Seine Aufgaben bestanden u.a. in der Curriculumentwicklung, der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie in der Durchführung von Modell- und Schulversuchen (LfS/QA (Web): Aufgaben). Nach der Auflösung gingen die Aufgaben des LfS/QA an verschiedene Behörden in Nordrhein-Westfalen über. Im Sommer 2006 wurde stattdessen die ‚Qualitätsanalyse an den Schulen in Nordrhein-Westfalen‘ (QA) gegründet (Schulministerium NRW (Web): Qualitätsanalyse). Die Hauptaufgabe der QA ist die externe Evaluation an Schulen. Diese externe Evaluation soll u.a. die Schulentwicklungsprozesse im Hinblick auf die Qualitätssicherung unterstützen und die Schulen so in ihrer Eigenverantwortung unterstützen (ebd.).

In *Sachsen* sind 2007 das ‚Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung‘ (Comenius-Institut), die ‚Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung‘ und die ‚Sächsische Evaluationsagentur‘ im neuen ‚Sächsischen Bildungsinstitut‘ (SBI) aufgegangen (Sächsischer Bildungsserver (Web): Sächsisches Bildungsinstitut). Die Aufgaben des ‚alten‘ Comenius-Instituts bestanden u.a. in der Entwicklung von Lehrplänen und Materialien für den Unterricht, der Konzeption von Orientierungsarbeiten, der Unterstützung von Schulen bei der Schulprogrammarbeit sowie der Erprobung von Modellversuchen zur Unterrichts- und Schulentwicklung (Comenius-Institut (Web): Willkommen). Das neue SBI gliedert sich im Wesentlichen in die Abteilungen ‚Bildungsgrundlagen und Qualitätsentwicklung‘, ‚Lehrerbildung, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen‘ und ‚Externe Evaluation‘ (SBI (Web): Organisation). Das SBI führt entsprechend die externen Evaluationen an den sächsischen Schulen durch, mit dem Ziel, die Schulen bei ihrer Qualitätsentwicklung zu unterstützen (SBI (Web): Schulbesuchungsverfahren).

In *Sachsen-Anhalt* wurde zum 1. März 2009 das bisherige ‚Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung‘ (LISA) vom ‚Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung‘ (weiterhin LISA) abgelöst (Bildungsserver Sachsen-Anhalt (Web): LISA aktuell). Das ‚alte‘ LISA gliederte sich in die Bereiche Schul- und Curriculumentwicklung, Fort- und Weiterbildung sowie Medienpädagogik (LISA (Web): Herzlich Willkommen). Der Bereich

Schul- und Curriculumentwicklung war für unterschiedlichste Aufgaben wie Abiturprüfungen, Begabtenförderung, Schulbuchprüfung, Schulversuchen und zentralen Klassenarbeiten zuständig (LISA (Web): Schul- und Curriculumentwicklung). Qualitätsentwicklung und Evaluation wurden vor der Neugründung nicht vom Landesinstitut sondern vom Referat ‚Evaluation von Schulen‘ des Landesverwaltungsamts Sachsen-Anhalt durchgeführt (Landesbildungsserver Sachsen-Anhalt (Web): Externe Evaluation; Landesverwaltungsamt (Web): Evaluation von Schulen). Das ‚neue‘ LISA gliedert sich in die Fachbereiche Qualitätsfeststellung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Lehrerbildung/Landesprüfungsamt sowie Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung (Bildungsserver Sachsen-Anhalt (Web): LISA aktuell). Es ist also ein Fachbereich zur Qualitätsentwicklung hinzugekommen, der auch an erster Stelle geführt wird. Seine Aufgaben sind Schulbesuche, Befragungen, Leistungserhebungen, Schulinspektionen und Qualitätsberichte (Bildungsserver Sachsen-Anhalt (Web): Fachbereich Qualitätsfeststellung).

In *Schleswig-Holstein* wurde 2003 das ‚Institut für Praxis und Theorie der Schule‘ (IPTS) in das neue ‚Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen‘ (IQSH) umstrukturiert (IQSH 2008, S.2). Die Aufgabe des IPTS bestand in der Unterstützung des Bildungsministeriums in den Bereichen Lehrplanarbeit, Unterrichtsmaterialien, Schulversuche, Untersuchungen im Schulwesen sowie Projekte zur Weiterentwicklung der Schule (IPTS (Web): IPTS > Statut > §2). Seit Anfang 2007 besteht das IQSH in seiner jetzigen Form mit vier Hauptabteilungen: der Qualitätsagentur (Vergleichsarbeiten, externe Evaluation, Standards, Bildungsbericht); der Abteilung für Schulentwicklung, Fort- und Weiterbildung (Schulentwicklungsberatung, Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement), der Abteilung für Qualifizierung und Lehrerbildung (Ausbildung, Evaluation der Ausbildungsbausteine) und der Abteilung für IT-Dienste (Unterrichtsmaterialien, informationstechnische Begleitung von Vergleichsarbeiten, Verfahren zur Unterrichtsevaluation) (IQSH 2008, S.4 ff.). Die Qualitätsagentur, die 2006 im IQSH eingerichtet wurde, führt unter anderem die externe Evaluation mit dem Verfahren ‚Externe Evaluation im Team‘ (EVIT) durch (IQSH (Web): EVIT).

Die **zweite Gruppe** bilden die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Thüringen. In diesen fünf Bundesländern existieren (mindestens) zwei Landesinstitute parallel, wobei das jeweils zweite in den letzten Jahren gegründet wurde und sich mit der Qualitätsentwicklung bzw. Evaluation befasst.

In *Berlin* und *Brandenburg* wurde 2007 das ‚Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg‘ (LISUM) aus den beiden gleichnamigen Landesinstituten in Berlin und Brandenburg gegründet (LISUM (Web): Geschichte). Das Landesinstitut gliedert sich neben der Verwaltung (1) in drei Abteilungen: (2) Unterrichtsentwicklung Sek. I/II und E-Learning, (3) Unterrichtsentwicklung Grundschule, Sonderschulpädagogische Förderung und Medien sowie (4) Schul- und Personalentwicklung (LISUM (Web): Organigramm). Im LISUM werden nicht Schulen, sondern hauptsächlich Projekte, Implementationen und Modelle evaluiert (LISUM (Web): Evaluation). In Abteilung (4) befasst sich das Referat

‚Schulentwicklung‘ mit dem Thema der Qualitätsentwicklung; Zielgruppe sind dabei die Schulentwicklungsberater/-innen (LISUM (Web): Qualitätsentwicklung). 2005 wurde das ‚Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg‘ (ISQ) gegründet (Pant u.a. 2008, S.309). Die Tätigkeit des ISQ umfasst fünf Schwerpunkte: (1) Diagnostische Tests und Vergleichsarbeiten, (2) Unterstützung schulischer Selbst- und Fremdevaluation, (3) Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung, (4) Koordination der Durchführung von Schulleistungsuntersuchungen sowie (5) Überprüfung des Umsetzungsgrades der KMK Bildungsstandards (ISQ (Web): Über). Das ISQ unterstützt die Fremdevaluation durch die Durchführung von Vorabbefragungen, die eigentliche Schulinspektion (Berlin) bzw. Schulvisitation (Brandenburg) führen jedoch die ‚Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung‘ in Berlin (Berlin (Web): Schulinspektion) bzw. das ‚Ministerium für Bildung, Jugend und Sport‘ in Brandenburg (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Web): Schulvisitation) durch.

In *Niedersachsen* gibt es zwei mit Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung betraute Institute. Die Aufgaben des ‚Niedersächsischen Landesamts für Lehrerbildung und Schulentwicklung‘ (NiLS) sind die Lehrerbildung, Schulentwicklung, Evaluation, Information und Kommunikation (NiLS (Web): Ziele). Das Aufgabengebiet Schulentwicklung umfasst die Erarbeitung von Schulentwicklungskonzepten, Schulversuche, Schulentwicklungsberatung sowie die Fort- und Weiterbildung des Führungspersonals in Bildungsinstitutionen (NiLS (Web): Aufgabengebiet Schulentwicklung). Die Evaluation bezieht sich dabei auf die Überprüfung der Wirkung von Konzepten, Vorhaben, Maßnahmen oder Organisationen (NiLS (Web): Aufgabengebiet Evaluation). Das zweite Institut, die ‚Niedersächsische Schulinspektion‘ (NSchI), besteht seit Mai 2005 (NSchI (Web): NSchI). Seine Aufgaben sind die Durchführung von Schulinspektionen, Evaluationen zu Einzelaspekten und die Aufbereitung von Evaluationsergebnissen (NSchI (Web): Ziele und Aufgaben). Als ein Ziel des Instituts wird die Nutzung der Evaluationsergebnisse für gezielte Maßnahmen der Qualitätsverbesserung angegeben (ebd.).

In *Rheinland-Pfalz* gibt es ebenfalls zwei parallel agierende Institute. Das ‚Pädagogische Zentrum Rheinland-Pfalz‘ (PZ) existiert unter dem diesem Namen seit 1985⁷². Hauptaufgabe des PZ ist die Weiterentwicklung des Unterrichts auf der Grundlage der Bildungsstandards (PZ (Web): Das Pädagogische Zentrum). Dazu gehören die Erarbeitung didaktischer Materialien, die Beratung von Lehrkräften und Schulen, Lehrplanarbeit, die Betreuung von Schulversuchen sowie die Begleitung von Förderprojekten (PZ (Web): Wie arbeitet das PZ). Im Jahr 2005 wurde zusätzlich die ‚Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen‘ (AQS) oder kurz ‚Qualitätsagentur für Schulen‘ gegründet (AQS (Web): Neue Agentur). Hauptaufgabe der AQS ist die externe Evaluation von Schulen (AQS (Web): Auftrag), es gliedert sich in die Bereiche ‚Externe Evaluation und Schulbesuche‘, ‚Wissenschaft und Analyse‘ sowie ‚Projektmana-

⁷² PZ: PZ, S.1 (internes Dokument, zugesandt von Euteneuer, Angela am 27.07.2009 nach Anfrage).

gement' (AQS (Web): Das Team). Durch die Zusammenarbeit des AQS, des Bildungsministeriums und weiterer pädagogischer Serviceeinrichtungen – darunter das PZ – entstand 2007 der ‚Orientierungsrahmen Schulqualität' (ORS). Dieser soll die Grundlage für die Qualitätsprogrammarbeit, die interne und externe Evaluation sowie für Zielvereinbarungen darstellen (AQS (Web): Orientierungsrahmen). Im Jahr 2010 soll ein neues Landesinstitut gegründet werden, in dem das PZ, das ‚Institut für schulische Fortbildung und schulpсихologische Beratung' sowie das Landesmedienzentrum zusammengeführt werden (PZ: PZ, S.4).

In *Thüringen* besteht das ‚Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien' (ThILLM) seit 1991 (ThILLM (Web): Unser Institut). Die Aufgaben des Instituts bestehen u.a. in der Lehrerfort- und -weiterbildung, der Qualitätssicherung von Unterricht und Schule, der Qualifizierung im Unterstützungssystem, Modellversuchen zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, der Entwicklung von Lehrplänen, zentralen Prüfungen sowie in der Begleitung von Schulversuchen (ebd.). Im Bereich ‚Schul- und Qualitätsentwicklung' werden hauptsächlich Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte umgesetzt, wie das ‚Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität' (E.U.L.E.) des Thüringer Kultusministeriums (ThILLM (Web): Schul- und Qualitätsentwicklung). Im Bereich ‚Qualitätssicherung' geht es um die Lehrplanentwicklung und -evaluation sowie die Evaluation der Berufswahlvorbereitung (ThILLM (Web): Qualitätssicherung). Qualitätsentwicklung und externe Evaluation von Schulen wird im Rahmen des Entwicklungsvorhabens ‚Eigenverantwortliche Schule' (EVA) umgesetzt (Thüringer Kultusministerium 2007). Dabei arbeitet das ThILLM mit den Schulämtern in Thüringen zusammen, die im Zuge der Stärkung der Eigenständigkeit der Schulen zu ‚Qualitätsagenturen' umgestaltet werden (ThILLM (Web): Unterstützung der Qualitätsagenturen). Diese ‚neuen' Qualitätsagenturen sollen wesentliche Teile der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung übernehmen (ebd.) und bilden so gewissermaßen zusätzliche kleinere Landesinstitute.

Die **dritte Gruppe** wird von den Bundesländern Bremen und Saarland gebildet. In diesen beiden Ländern gibt es Landesinstitute, die sich in den letzten Jahren nicht deutlich sichtbar organisatorisch verändert haben. Allerdings haben auch in diesen Landesinstituten zum Teil strukturelle Veränderungen stattgefunden, die ansatzweise auf einen Akzentwechsel von der Schulentwicklung zur Qualitätsentwicklung schließen lassen.

In *Bremen* gibt es das ‚Landesinstitut für Schule' (LIS), das sich in fünf Abteilungen gliedert: (1) Schulentwicklung/Personalentwicklung, (2) Qualitätssicherung/Innovationsförderung, (3) Ausbildung, (4) Zentrum für schülerbezogene Beratung sowie (4) Zentrum für Medien (LIS (Web): Organigramm). Die Abteilung Qualitätssicherung und Innovationsförderung wurde 2008 neu strukturiert. Neben/Unter der Entwicklung von Bildungsplänen, der Schulbegleitforschung und zahlreichen weiteren Punkten erscheint dort als Aufgabe die Entwicklung von Instrumenten zur Qualitätssicherung, für die Schulen steht eine ‚Methodenbox Selbstevaluation' zur Verfügung (LIS (Web): Qualitätssicherung). Das Institut

selbst befindet sich in einem Qualitätsentwicklungsprozess (LIS (Web): Wir werden immer besser). Die Qualitätsentwicklung ist bei den Aufgaben des LIS nicht zu finden (LIS (Web): Aufgaben).

Im *Saarland* gibt es das ‚Landesinstitut für Pädagogik und Medien‘ (LPM), das sich in sechs Fachbereiche gliedert, darunter ein Fachbereich ‚Erziehen und Unterrichten‘ und ein Fachbereich ‚Schulentwicklung und Schulleiterfortbildung‘ (LPM (Web): Organigramm). Das LPM bietet zahlreiche Unterstützungsangebote und Projekte, darunter als ein wesentlicher Bereich die Schulentwicklung (LPM (Web): Startseite Schulentwicklung). In diesem Bereich ist eine ‚Beratungsstelle Schulentwicklung‘ angesiedelt, die beispielsweise Hilfestellung bei der Schulprogrammarbeit und der Qualitätsentwicklung bietet (LPM (Web): Beratungsstelle Schulentwicklung), ebenso wie eine ‚Beratungsstelle Evaluation‘, die unter anderem bei der Auswahl geeigneter Evaluationsinstrumente berät (LPM (Web): Beratungsstelle Evaluation). Daneben gibt es im Saarland das ‚Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung‘ (ILF). Dort steht zwar die Lehrerbildung im Vordergrund, das ILF nimmt jedoch auch – gemeinsam mit dem LPM – an einem Projekt namens ‚Den Qualitätsverbesserungsprozess an Schulen gestalten‘ teil, das vom Bildungsministerium durchgeführt wird und bei dem Projektschulen einen Qualitätsverbesserungsprozess durchführen sollen (ILF (Web): Projektübersicht).

Zusätzlich zu den Instituten der einzelnen Bundesländer wurde ein länderübergreifendes Institut geschaffen, das gewissermaßen das nationale Institut für Qualitätsentwicklung darstellt. Das ‚Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen‘ (IQB) wurde 2003 gegründet. Es ist eine wissenschaftliche Einrichtung der Länder (KMK) und „unterstützt die Arbeiten der Länder in der Bundesrepublik Deutschland in der Sicherung und kontinuierlichen Weiterentwicklung von Bildungserträgen im Schulsystem“ (IQB (Web): Über; Zur Gründung). Es ist zuständig für die Weiterentwicklung, Operationalisierung, Normierung und Überprüfung der Bildungsstandards (ebd.). Die Arbeitsbereiche lauten: Testentwicklung, Implementations- und Evaluationsforschung, Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung, Bildungsmonitoring sowie Pädagogische und Psychologische Diagnostik (IQB 2005/06, S.13). 2007 wurde am IQB das ‚Forschungsdatenzentrum‘ (FDZ) angegliedert, das die Datensätze der großen Studien archiviert und vom BMBF finanziert wird (IQB (Web): Forschungsdatenzentrum). Im Juni 2008 hat die KMK beschlossen, das Institut auf Dauer zu stellen, also unbefristet zu finanzieren, da es „bedeutsame und unverzichtbare Aufgaben auf dem Gebiet der Qualitätsentwicklung und der Bereitstellung von Steuerungswissen übernommen“ hat (KMK 2008).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in beinahe allen Bundesländern Verschiebungen zwischen Schwerpunkten der Schulentwicklung und der Qualitätsentwicklung stattgefunden haben. In neun Bundesländern wurden Landesinstitute mit Schwerpunkt auf der Schulentwicklung geschlossen und Institute mit Schwerpunkt Qualitätsentwicklung neu gegründet. In fünf Bundesländern wurden zusätzlich zu bestehenden Landesinstituten neue Institute mit Schwerpunkt Qualitätsentwicklung gegründet. In nur zwei Bundesländern haben die Landesinstitute

keine äußeren Veränderungen erfahren, doch auch dort sind Schritte hin zur Qualitätsentwicklung zu erkennen. Nicht zuletzt ist die Gründung des IQB ein sichtbares Zeichen für die stärkere Betonung der Qualitätsentwicklung.

Die Beschreibung der Veränderungen in den Landesinstituten zeigt, dass innerhalb kurzer Zeit, im Wesentlichen seit 2003, eine deutliche Schwerpunktverschiebung von der Schulentwicklung zur Qualitätsentwicklung und Evaluation stattgefunden hat. In vielen Instituten existieren die Aufgabenbereiche der Schulentwicklung und der Qualitätsentwicklung nebeneinander her, meist in gesonderten Abteilungen oder sogar in getrennten Einrichtungen. Häufig ist dabei unklar, wie Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung genau voneinander abgegrenzt werden und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Zum Teil werden Einzelprojekte und -programme beispielsweise zur Unterrichtsentwicklung, die vor der ‚Einführung‘ der Evaluation begonnen wurden, unter dem Begriff der Schulentwicklung subsumiert, und alles, was mit der Evaluation zu tun hat, unter dem Begriff der Qualitätsentwicklung zusammengefasst (vgl. z.B. LS 2008(c)). Die Beziehungen zwischen Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung scheinen noch kaum geklärt.

Balance zwischen Systemsteuerung und Schulentwicklung

Die Landesinstitute agieren an einer Schnittstelle zwischen Bildungspolitik bzw. -verwaltung und Bildungsforschung. Und ähnlich der Unklarheit der Beziehung von Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung in Bildungspolitik und -verwaltung zeigt sich in der Bildungsforschung eine unklare Beziehung zwischen der Schulentwicklungsforschung einerseits und der Schulwirksamkeitsforschung andererseits. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie die Ergebnisse der Schulwirksamkeitsforschung – also insbesondere der großen Leistungsvergleichsstudien und der externen Evaluation – für die Arbeit in der Schule und für die Schulentwicklung genutzt werden können. Dass der Bildungspolitik diese Fragestellung bewusst ist, zeigt der vom BMBF herausgegebene Band 3 der Reihe ‚Bildungsforschung‘ mit dem Titel „Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung“ (BMBF 2007(c)). Der Band untersucht, wie die Ergebnisse der großen Studien aus dem Bereich der Schulwirksamkeitsforschung und der Evaluationen für die Schulen genutzt werden. Mit Blick auf Deutschland stellt die Untersuchung fest, dass bisher zu sehr die Ergebnisse der Evaluationen und Studien im Mittelpunkt stehen und weniger deren Übertragung auf die Entwicklung von Schule: „Die vorliegende Untersuchung hat ... deutlich gemacht, dass bislang zu wenig nach den Prozessen gefragt wird, die zu bestimmten Wirkungen führen. Mit Hilfe von externer Evaluation sollen Innovationen im Bildungswesen umgesetzt werden, doch meinen Innovation und Schulentwicklung einen Prozess und kein einmaliges Ereignis. Wenn mit einer externen überregionalen Evaluation beabsichtigt ist, die Entwicklung von Schule voranzutreiben, so muss der prozesshafte Charakter bei ihrer Durchführung und bei der Bewertung von Effekten berücksichtigt werden“ (ebd., S.196 f.). Es bedarf hauptsächlich konkreter

Implementationshilfen, um die Studienergebnisse für die Schule nutzbar zu machen (ebd., S.197). Als ein wichtiger Schritt wird daher vorgeschlagen, die Lehrkräfte in Kompetenzen wie dem Verstehen von Testmethoden, dem Sammeln und Interpretieren von Informationen sowie der Planung und Ausführung entsprechender Maßnahmen zu schulen (ebd., S.201 f.). Die Lehrkräfte sollen so eine „assessment literacy“ entwickeln (ebd., S.204; mit Bezug auf Earl/Watson/Torrance 2002, S.35 ff.).

Auch für die Forschung zeigt die Untersuchung Desiderata auf. Zum einen wird darin eine verstärkte Forschung über die Wirkung von Evaluationsvorhaben gefordert: „Die Untersuchung hat gezeigt, dass viel Literatur zum intendierten Nutzen überregionaler externer Evaluationen existiert, hingegen wenig zu den tatsächlichen Effekten. ... Viele Forschungsarbeiten zum Thema des Bewertens durch großflächige Tests und Prüfungen konzentrieren sich auf den technischen Aspekt des Messens und weniger auf die Ziele und Effekte dieser dominanten sozialen Praxis“ (BMBF 2007(c), S.205). Zum anderen sollte besser untersucht werden, wie die Ergebnisse für die Schule genutzt werden können. Es bedarf der „Forschung zu Möglichkeiten der Entwicklung von Unterstützungssystemen, die am besten dazu beitragen, Lehrkräfte am Schulstandort im verstehenden Umgang mit Ergebnissen zu fördern und ... gezielte empirische Forschung zu den Wirkungsmöglichkeiten von Evaluationen als externe Auslöser für schulinterne Reflexion und nachfolgende Handlungsstrategien ... Hierbei kommt der Verknüpfung von Schuleffektivitätsforschung und Schulentwicklungsforschung ... besondere Bedeutung zu“ (ebd., S.206).

Eine konkrete Maßnahme der Umsetzung von Erkenntnissen aus Evaluationen ist beispielsweise die Entwicklung gezielter Fördermaßnahmen wie „Konzepte zur Stärkung des Selbstvertrauens und der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler zu erarbeiten oder auch Maßnahmen zur Behebung von mathematikbezogenen Lernrückständen der Klasse zwischen Lehrkräften und Eltern zu vereinbaren“ (Rolff 2001, S.349). Solche Maßnahmen können jedoch nur auf Schulebene erarbeitet, beschlossen und umgesetzt werden. Auf Systemebene kann vielmehr eine Systemsteuerung greifen, die die Konzeptuierung von Förderprogrammen, die Weiterentwicklung der Lehrerbildung, Beratung und Unterstützungsangebote, Materialentwicklung oder den Ausbau von Ganztagschulen umfassen kann (Rolff 2002, S.94 f.). Dabei stellt sich schließlich die Frage, wie eine Balance zwischen Systemsteuerung einerseits und Schulentwicklung andererseits aussehen soll. Denn einerseits belegen zahlreiche Studien, dass die Umsetzung von Reformen sich nicht auf der Systemebene, sondern durch die Umsetzung auf der Ebene der Schule entscheidet (vgl. Holtappels 2003, S.3), andererseits hat die Systemebene, in diesem Fall die Bildungspolitik, den berechtigten Anspruch, steuernd auf die Entwicklung der Schulen einzugreifen – gerade mit Blick auf drängende Probleme wie den demographischen Wandel und den dadurch entstehenden vergrößerten Fachkräftebedarf (vgl. Kap. 5.3.1). Eine funktionierende Balance zwischen Schulentwicklung und Systemsteuerung in Verbindung mit Qualitätsentwicklung scheint noch gefunden werden zu müssen.

5.3 Bildungsbeteiligte: Begabungsreserven vs. Chancengleichheit

5.3.1 Chancengleichheit vs. Ausschöpfung von Begabungsreserven

In der bildungspolitischen Diskussion seit PISA geht es häufig um den Begriff der Chancengleichheit. Gerade die unterschiedlichen ‚Chancen‘ beispielsweise von Akademiker- und Arbeiterkindern das Gymnasium zu besuchen, oder die Abhängigkeit der Schulleistungen vom familiären Hintergrund haben dieser Debatte Vorschub geleistet. Die politische Diskussion der Chancengleichheit ist nicht neu. In Folge der Ausrufung des Bildungsnotstands bzw. der Bildungskatastrophe Anfang der 1960er Jahre kam die Frage der Chancengleichheit zum ersten Mal im großen Stil aufs bildungspolitische Tapet (Hahn 1995, S.180). Zu Beginn wurde Chancengleichheit von allen politischen und Interessengruppen gleichermaßen verwendet und befürwortet, die Zustimmung zur Bedeutsamkeit der Chancengleichheit war ungeteilt. In den 1970ern polarisierte sich die Verwendung jedoch und der Begriff der ‚Chancengerechtigkeit‘ wurde von der CDU eingeführt, um sich gegen die vermeintliche ‚Gleichmacherei‘ in der Benutzung des Begriffs Chancengleichheit durch die SPD-Politik abzusetzen (ebd., S.182).

Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit umfasste zu der Zeit vor allem die gleiche Möglichkeit des Schulzugangs für alle Schüler/-innen, unabhängig vom Geschlecht sowie von der wirtschaftlichen und sozialen Stellung, dem Wohnort, der Herkunft oder der Religionszugehörigkeit der Eltern (Remmers 1980, S.75). Viele bildungspolitische Reformen und Rechtsetzungen standen unter diesem Ziel, so die Einführung der allgemeinen Grundschule, die Lernmittelfreiheit, die Einführung von Förderprogrammen wie dem BAföG, die freie Wahl des Ausbildungsplatzes oder die Einführung schulformübergreifender Lernziele (ebd., S.76 ff.). Auch in der Diskussion seit PISA beherrschen Themen und Problemfelder wie die Vorbildung durch das Elternhaus, der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen, die Notengebung und die Durchlässigkeit des Schulsystems entsprechende Forderungen nach Reformen. Im Zentrum steht dabei implizit die Frage nach der Gerechtigkeit. Es wird als ungerecht empfunden, wenn Kinder sozial schwacher Eltern bei gleicher Leistung und gleicher Intelligenz dennoch sehr viel seltener das Gymnasium besuchen (ungeachtet möglicher konkreter Gründe). Es wird als ungerecht empfunden wenn – in einem anderen Zusammenhang – eine Studie Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen nachweist, also zeigt, dass ein Schüler mit einer bestimmten Leistung in einer durchschnittlich eher schlechten Klasse bessere Noten und damit eher eine Gymnasialempfehlung erhält, als in einer durchschnittlich eher guten Klasse, dass Lehrer/-innen also nicht absolut sondern relational bewerten (vgl. Trautwein/Baeriswyl 2007, S.119 ff.).

Seit PISA bekommt die Forderung nach Chancengleichheit – und die Anklage deren Antonyms ‚Bildungsbenachteiligung‘ – jedoch noch eine andere, eine neue Konnotation. Angesichts der demographischen Entwicklung, der anhaltend rückläufigen Geburtenrate und der dadurch kontinuierlich abnehmenden Schülerzahl,

rückt die makrosoziologische Betrachtung der Chancengleichheit in den Vordergrund – im Gegensatz zu den oben genannten individualsoziologischen Aspekten. „Der ... demographische Wandel ... verlangt dem Bildungswesen erhebliche Anpassungsleistungen ab. Dabei geht es zum einen darum, den ... Rückgang der ‚Bildungsbevölkerung‘ planerisch zu antizipieren sowie strukturelle und organisatorische Anpassungsstrategien zur Sicherung des staatlichen Infrastrukturauftrags zu entwickeln. Zum anderen gilt es, bei schrumpfender Zahl der Berufsanfängerinnen und -anfänger durch die bessere Ausschöpfung von ‚Begabungsreserven‘ und durch qualifikatorische Maßnahmen für ältere Erwerbstätige die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft zu sichern“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S.5). Es geht also um die „Mobilisierung von Ressourcen für das Bildungssystem“ (ebd.) und darüber hinaus.

Unter diesem Blickwinkel geht es bei der Chancengleichheit nicht mehr um Gerechtigkeit, sondern darum, dass es sich der (deutsche) Staat nicht leisten kann, Schüler/-innen, die zwar begabt sind, die aber beispielsweise aufgrund ihres familiären Hintergrunds nicht ‚von alleine‘ eine hoch qualifizierende Schullaufbahn einschlagen, in weniger qualifizierenden Bildungsgängen zu belassen. Die Knappheit der Ressource ‚Schüler‘ erhöht den Druck der Qualifikation jedes einzelnen. Im Zentrum steht also die Effizienz, die effiziente und effektive Nutzung von Potential. Betrachtet man die seit PISA aufgelegten Bildungs- und Förderprogramme genauer, lässt sich in zahlreichen der flankierenden Texte, mal mehr, mal weniger explizit, diese Fassung von Chancengleichheit lesen. „Vor dem Hintergrund der wichtigen Ziele der Chancengleichheit und Ausschöpfung der Bildungsreserven in der Bevölkerung“ (Deutscher Bundestag 2007, S.49) fordert die Bundesregierung bzw. das Bundesministerium für Bildung und Forschung beispielsweise den Ausbau der Ausbildungsförderung. Auf diese Weise könne der Ausbau der Studienplätze unterstützt werden. Schon im Kindergartenbereich findet sich diese Konnotation, beispielsweise im Orientierungsplan für Kindergärten in Baden-Württemberg: Orientierungsplan Kindergärten: „Die Stärkung frühkindlicher Bildung und Erziehung ... ist ... auch der Schlüssel dazu, dass keine Begabung ungenutzt bleibt“ (KM 2006(a), S.7).

Bei der Forderung nach Chancengleichheit handelt es sich demnach immer mehr um die Forderung nach der effizienten Nutzung von Humanressourcen. Die Notwendigkeit der Investition in Ressourcen weist auf das Konzept des Humankapitals bzw. der Humanressourcen hin, wie es innerhalb der Humankapitaltheorie Verwendung findet. In dieser werden menschliche Ressourcen als Kapitalgut betrachtet, das unter Verwendung zeitlicher und materieller Kosten hergestellt wird und mittelbar einen erhöhten Nutzen bringt (Knecht 1988, S.42). Dabei muss der Nutzen die vorgenommenen Humankapitalinvestitionen mindestens kompensieren (ebd., S.41; 43). In diesem Zusammenhang bekommt auch ‚Bildung‘ eine veränderte Bedeutung, nämlich die des ‚Sprints‘ für den ‚Motor‘ wirtschaftlicher Entwicklung: „Die globalen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte haben [die] grundlegende Bedeutung von Bildung in besonderer Weise für Deutschland noch einmal unterstrichen. In der Ausschöpfung aller Begabungen sowie der Si-

cherung und Entwicklung von hoher Qualität im Bildungswesen liegen daher zentrale Aufgaben zukunftsweisender Bildungspolitik“ (KMK/IQB 2006, S.6). Die OECD, global und auch in Deutschland Taktgeber für die Ökonomisierung im Bildungswesen, hat die Zusammenhänge zwischen Chancengleichheit und ökonomischem Wachstum schon 1961 bzw. 1960 formuliert: „This democratic ideal (of educational opportunity for all) is now reinforced by economic necessity“ (OECD 1961, S.49). Und weiter: “countries may not be able to sustain economic growth unless all the reserves of talent in the population are actively sought out“ (OECD 1960, S.60; zitiert in OECD 1961, S.49).

Die Forderung nach Chancengleichheit bzw. Ausschöpfung der Ressourcen stellt das Bildungssystem vor nicht zu unterschätzende (finanzielle) Herausforderungen. Der Aufwand, Schüler aus sozial schwachem Elternhaus mit geringerer „Bildungsneigung“ (Bank 2005(b), S.399) – bei gleichen Prädispositionen – zu Ergebnissen zu führen, die mit denen von Schüler/-innen aus gut gestelltem Elternhaus vergleichbar sind, ist für das Bildungswesen ungleich höher. Es fallen beispielsweise Förderkurse an, die durch zusätzliches Personal bewältigt werden müssen. Bleibt man bei einer ökonomischen bzw. humankapitaltheoretischen Betrachtung der Bildungsinvestitionen ist es letztlich eine Renditefrage, wie viel beispielsweise in Kinder mit Migrationshintergrund investiert wird. Es ist die Frage, einen wie viel höheren Aufwand die Gesellschaft bereit ist, zu leisten, um die Menge der fachlich hoch qualifizierten Arbeitskräfte bei schrumpfender Schülerzahl zu erhöhen. Im Gegensatz zu der Prämisse, eine Gleichheit der Ausgangssituation zu gewährleisten, bedeutet die angenommene Forderung, die Abiturientenquote der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund proportional der von Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund anzugleichen, die Herstellung der Gleichheit des Ergebnisses⁷³. Diese Maximalforderung ist jedoch – wiederum rein ökonomisch betrachtet – kaum erreichbar, entsprechende Modellrechnungen prognostizieren für diesen Fall eine Lähmung des gesamtgesellschaftlichen Systems (ebd., S.400). Die Selbstverständlichkeit, mit der die deutsche Bildungspolitik die Forderung nach der Ausschöpfung von Begabungsreserven aus der internationalen und ökonomischen Agenda übernimmt, steht also in keiner Relation zu tatsächlichen Lösungsansätzen. Dies mag ein Grund dafür sein, dass die Bildungsforschung seit den 1970er Jahren die immer gleichen Ergebnisse bezüglich der Chancenungleichheit reproduziert, die Bildungspolitik die immer gleiche Betroffenheit und die Öffentlichkeit die immer gleiche Entrüstung zeigt, sich dagegen effektiv an den Prozentzahlen und Quotienten kaum etwas ändert.

Humanressourcen

Die Idee der Ausschöpfung von Begabungsreserven verweist letztlich auf das Konzept der Humanressourcen, da beiden eine gesamtgesellschaftliche und öko-

⁷³ Zum Unterschied zwischen Chancen als Möglichkeiten und empirischen Wirklichkeiten im Zusammenhang mit der PISA-Berichterstattung siehe Karg (2005, S.193 f.).

nomische Sichtweise auf Bildung zugrunde liegt. In der Ökonomie ist Kapital immer akkumulierte Arbeit und „Humankapital ist akkumulierte Arbeit der Lehrenden und Lernenden. ... Die akkumulierte Erfahrung von Generationen wird durch das Bildungswesen in Humankapital der aktiven Generation verwandelt“ (Maier 1994, S.48). Angehäuft werden vor allem Kenntnisse und Fähigkeiten (ebd., S.50). Verlässt die Bildungsökonomie jedoch das Terrain der Theorie und wendet sich der Empirie zu, ergeben sich einige Probleme. So wurde seit Bestehen der Bildungsökonomie versucht, das Humankapital, den Wert eines Menschen⁷⁴ zu berechnen sowie die Rendite von Investitionen in Bildung, sowohl auf individueller als auch auf staatlicher Ebene (ebd., S.51 ff.). Eine Frage ist beispielsweise, welchen Einfluss das Bildungswesen auf das Bruttosozialprodukt hat (ebd., S.75 ff.). Angesichts der Vielzahl der Faktoren ist die Beantwortung solcher Fragen eher schwierig. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass gerade in der derzeitigen Entwicklung zur Informations- und Kommunikationsgesellschaft die Bedeutung von Qualifikation und damit von Humankapital das der anderen beiden Produktionsfaktoren Kapital und Arbeit deutlich übersteigt und daher entsprechende Investitionen erfahren muss (ebd., S.74).

Beim Versuch, betriebswirtschaftliche Strukturen auf das Schulsystem anzuwenden, taucht häufig die Frage auf, wer die Kunden von Schule sind (um das System dann kundenorientiert ausrichten zu können). Eine schulsysteminterne Sichtweise würde ergeben, dass Bildung das ‚Produkt‘ von Schule ist und die Schüler/-innen die Kunden sind. Die Bildungsökonomie begreift jedoch als Kunde des Schulsystems die Gesellschaft und mit ihr das ökonomische System – die Schüler/-innen wiederum sind Teil des Kapitals, das Humankapital. „Das Bildungswesen ist ohne Zweifel eine wichtige ökonomische Institution. Ihr Input sind beträchtliche materielle, humane und finanzielle Ressourcen. Der Output sind qualifizierte Erwerbstätige mit einer höheren wertschaffenden Potenz“ (Maier 1994, S.43). Soll der Output des Bildungssystems erhöht werden, muss also die Anzahl oder der Anteil hoch qualifizierter Schüler/-innen bzw. Absolvent/-innen erhöht werden. Eine Investition ins Bildungssystem entspricht demnach einer Erhöhung des Humankapitals. Dies gilt sowohl für die Mikro- als auch für die Makroebene: sowohl jeder einzelne Mensch als auch Staaten müssen entscheiden, wie viel sie für Ausbildung aufwenden und ob sich der Aufwand im Vergleich mit dem Ertrag lohnt (ebd., S.47).

In den Veröffentlichungen der internationalen Organisationen für den Bereich der Bildung und der Bildungspolitik findet sich das Konzept der ‚human resources‘, der Humanressourcen bzw. des Humankapitals beinahe durchgängig (vgl. Kap. 5.1.1). Die deutsche Bildungspolitik verwendet den Begriff des Humankapitals bzw. der Humanressourcen eher selten. Dafür ist die Tradition von Begrifflichkeiten wie der ‚ganzheitlichen Bildung‘ und ‚Persönlichkeitsentwicklung‘ zu

⁷⁴ Zur kritischen Auseinandersetzung mit der Betrachtung des Menschen als Investitionsobjekt siehe z.B. Alex/ Weißhuhn (1980); zur Kritik an der bildungsökonomischen Betrachtung des Bildungsbereichs an sich siehe Hass 1980; ‚Humankapital‘ wurde 2004 zum ‚Unwort des Jahres‘ gewählt (www.unwortdesjahres.org).

stark. Nichtsdestotrotz hat die deutsche Bildungspolitik das hinter dem Begriff der Humanressourcen stehende Konzept der effizienten Ressourcennutzung längst übernommen. Das zeigt sich zuerst an der Übernahme der Agenda von EaG und PISA in die eigene bildungspolitische Reformagenda (vgl. Kap. 4.1 und 4.2). Es zeigt sich im Bildungsbericht für Deutschland, der in Kapitel I die ‚Wirkungen und Erträge von Bildung‘ darstellt und dort durchaus auf Bildungsinvestitionen und Humanressourcen als eines von drei Zielen der Bildung eingeht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S.181). Es zeigt sich aber auch in konkreten nationalen und regionalen Programmen wie der Schulzeitverkürzung im Gymnasium von 9 auf 8 Jahre („G8“) in Baden-Württemberg und mittlerweile in ganz Deutschland. Ausgangspunkt der Reformüberlegungen war dabei die Feststellung, dass deutsche Abiturient/-innen im internationalen Vergleich mit durchschnittlich 19,5 Jahren wesentlich älter sind als Schüler/-innen in anderen Ländern (KM 2004(c), S.5). Damit verbindet sich die Sorge um die Lebenszeit(-verschwendung) der Schüler/-innen mit der um die Konkurrenzfähigkeit im internationalen Vergleich (Schavan 2003, S.34). Die Schulzeitverkürzung wurde denn auch von den meisten Beteiligten begrüßt, gerade die Eltern erhofften sich dadurch Vorteile für ihre Kinder im Konkurrenzkampf um Ausbildung und Beruf (Gaschke 2008, S.2). Mittlerweile hat sich die Einstellung der Öffentlichkeit mit den ersten Erfahrungen in G8 gewandelt und gerade die Eltern beklagen nun die „Turbo-Ideologie“ des G8 (ebd., S.1; S.3).

5.3.2 Förderung der Begabungsreserven: Professionalisierung der Lehrenden

Bei der gesamtgesellschaftlichen Betrachtung des Bildungswesens spielen die Schüler/-innen als Humankapital eine wesentliche Rolle, da die moderne Gesellschaft als Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft von hochqualifizierten Schulabgänger/-innen abhängig ist. Damit jedoch eine optimale Ausschöpfung der Begabungsreserven und damit eine optimale Entwicklung des Humankapitals gewährleistet ist, müssen auch diejenigen, die für diese Entwicklung zuständig sind, optimale Arbeit leisten: die Lehrer/-innen. Veränderte Leistungsanforderungen wie Bildungsstandards für Schüler/-innen sind wirkungslos, wenn es an professionellem Personal fehlt, das diese Leistungsanforderungen vermitteln kann. Der Blick der Bildungspolitik wendet sich daher seit einigen Jahren mehr und mehr der Lehreraus- und -fortbildung zu, mit dem Ziel, die Professionalität der Lehrenden zu verbessern, um schließlich die Leistungen der Schüler/-innen verbessern zu können.

Das Bild der Lehrer/-innen in der Öffentlichkeit hat sich in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich getrübt. Wurden ihm in den 1970er Jahren noch vorwiegend positive Eigenschaften wie Aufgeschlossenheit, Pflichtbewusstsein und Freundlichkeit zugesprochen, gepaart mit einem hohen Ansehen des Lehrerberufs, dominieren seit den 1990er Jahren skeptische bis negative Beschreibungen, die den Lehrer/-innen eher Besserwisserei, Frustration und Biederkeit zuschreiben (Barz/Singer 1999, S.442 ff.). Gerade die vermutete Rückwärtsgewandtheit und

Unbeweglichkeit werden kritisiert. Dabei treffen hohe normative und moralische Ansprüche auf enttäuschte Erwartungen (ebd., S.446). Dieser Wandel des Lehrerbilds steht sicher im Zusammenhang mit geänderten Anforderungen, die die Gesellschaft und damit die Öffentlichkeit – gerade seit PISA – an Lehrer/-innen stellt. Die reine Wissensvermittlung durch Frontalunterricht entspricht nicht mehr den Erfordernissen ‚modernen‘ Lernens. Basierend auf konstruktivistischen Theorien des Lernens wird heute von den Lehrer/-innen vielmehr die Gestaltung einer ‚Lernumgebung‘ gefordert, die es den Schüler/-innen erlaubt, sich Wissen und Kompetenzen selbständig anzueignen (Gudjons 2005, S.40).

Neben der Unterrichtsgestaltung kommen mit den Forderungen nach Standardisierung, Vergleichbarkeit, Transparenz und Evaluation noch weitere Aufgaben der Kontextplanung, Prozessgestaltung und Auswertung auf die Lehrer/-innen zu, die eine erhöhte Absprache innerhalb des Kollegiums und den Abgleich mit dem Schulcurriculum und Schulkonzept erfordern. Zur Diagnose und Förderung der Stärken und Schwächen einzelner Schüler/-innen, der individualisierten Rückmeldung an die Schüler/-innen zu ihrem Lernprozess und der kontinuierlichen Dokumentation dieser Entwicklungen, Planungen und Ergebnisse der Klassen und Schüler/-innen mit dem Ziel einer „ständigen, nachvollziehbaren Prozessdokumentation“ (Terhart 2003, S.45 ff.) kommen die Überprüfung des Erreichens der durch Bildungs- und Lehrpläne gesetzten Bildungsstandards sowie die Durchführung von zentralen Leistungsvergleichsarbeiten, deren Analyse und das Einleiten entsprechender Maßnahmen hinzu. Um die verschiedenen Programme und Techniken durchführen und anwenden zu können, sollte jede/r Lehrer/-in zudem regelmäßig an geeigneten Fortbildungen teilnehmen. Fähigkeiten, die von Schüler/-innen verlangt werden, wie selbstverantwortetes und Teamlernen, Prozessoptimierung und Ergebniskontrolle werden selbstredend auch von den Lehrer/-innen erwartet. Über die Unterrichtsentwicklung sind Lehrer/-innen auch hauptverantwortlich für die Schulentwicklung bzw. schulische Qualitätsentwicklung (Riecke-Baulecke 2001, S.10; s.u.).

Um die Lehrer/-innen auf die Summe der oben genannten Veränderungen im Beruf vorzubereiten bzw. die dafür neuen Kompetenzen zu erlernen, wird eine stärkere Professionalisierung der Lehrer/-innen gefordert. Mit Professionalisierung ist an erster Stelle die Entwicklung des Lehrerberufs zu einer Profession gemeint. Im Gegensatz zu ‚Arbeit‘ und ‚Beruf‘ muss eine Tätigkeit, um als ‚Profession‘ zu gelten, drei Bedingungen erfüllen: „(a) Wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit in (b) gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Bereichen der Gesellschaft wie Gesundheit, Recht, auch Erziehung und (c) ein besonders lizenziertes Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen“ (Radtke 2000, 1.; mit Bezug u.a. auf Hartmann 1968). Als Grundlage einer Profession gilt die Entwicklung und Formulierung eines Leitbilds und eines Berufsethos (Schlömke 2002, S.311). Denn die Besonderheit einer Profession besteht gerade darin, dass sie deutlich in das Leben ihrer Kunden, im Fall der Lehrer/-innen in das ihrer Schüler/-innen, eingreift und somit eine besondere Verantwortung zu tragen hat (Radtke 2000, 2.). „Dazu bedarf es neben ethischer

Selbstbindungen und institutionell gestützter Handlungssicherheit in erster Linie eines besonderen Beobachtungs-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsvermögens, aber auch eines systematisierten Reflexionswissens“ (ebd.), das auf theoretisch-wissenschaftlicher Bildung aufbauen muss.

Die Forderung nach mehr Professionalisierung betrifft vor allem die Lehrer(aus)bildung. Hier werden Standards gefordert, die die Lehrerausbildung verbindlicher, einheitlicher und überprüfbar machen sollen. „Wenn Lehrpersonen in komplexen Situationen des Unterrichts ein abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln, das das Lernen von Schülern und Schülerinnen differenziell fördert, zeigen, sprechen wir von professionellen Standards des Lehrerberufs. Wenn sie eine Kette solcher Handlungen bewusst oder spontan initiieren und reflexiv auch in schwierigen Situationen umsetzen können, so sind sie Berufsleute mit professionellem Können“ (Oser 2003, S.71). Mit der Frage der Standards der Lehrerbildung und der Professionalisierung befasst sich vor allem die Lehrerausbildungsforschung. Diese steht jedoch – nicht nur, aber vor allem – in Deutschland noch am Anfang, da bisher die Prozesse innerhalb der Schule im Vordergrund standen, nicht jedoch die Lehrerausbildung als Vorbedingung für Schul- und Unterrichtsentwicklung (Fried 2003, S.7). Entsprechend sind bisher auch die Schul-, Professions- und Lehrerausbildungsforschung nur undeutlich voneinander abgegrenzt und die Frage nach den Effizienzkriterien ist ungeklärt (ebd., S.9).

Seit dem Ausbildungsjahr 2005/2006 gelten für die Lehrerausbildung in allen Bundesländern die ‚Standards für die Lehrerbildung‘ der KMK (KMK 2004(a)). „Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar. Mit den Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen“ (ebd., S.3). Diesen Standards ist ein Berufsbild zugrunde gelegt, das sich aus fünf Elementen zusammensetzt: (1) Lehrer/-innen als Fachleute für Lehren, Lernen und die Qualität von Unterricht, (2) Lehrer/-innen als Erziehende, (3) Entwicklung pädagogisch-psychologischer und diagnostischer Kompetenzen, (4) Teilnahme an Fort- und Weiterbildung sowie (5) Mitwirkung an der Schulentwicklung (ebd.). Die beschriebenen Kompetenzen beziehen sich zwar hauptsächlich auf die Lehrerausbildung, gelten aber ebenso für die Berufspraxis und die Fort- und Weiterbildung (ebd., S.4). Curriculare Schwerpunkte des Kompetenzkatalogs sind Bildung und Erziehung, Beruf und Rolle des Lehrers, Didaktik und Methodik, Lernen, Entwicklung und Sozialisation, Leistungs- und Lernmotivation, Differenzierung, Integration und Förderung, Diagnostik, Beurteilung und Beratung, Kommunikation, Medienbildung, Schulentwicklung sowie Bildungsforschung (ebd., S.4 f.). Die Entwicklung der Kompetenzen soll durch Beispiele, Rollenspiele, Unterrichtssimulationen, Videostudien, Erprobung und Reflexion, Forschungsarbeit, Hospitation sowie Abstimmung mit den Auszubildenden/-innen erfolgen (ebd., S.6).

Der Kompetenzkatalog selbst ist in Kompetenzbereiche eingeteilt, die wiederum einzelne Kompetenzen benennen. Diese werden durch Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte und Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte konkretisiert. „Um den Ausprägungsgrad [der Kompetenzen] ... erfassen zu können, benötigt man einen Standard als Maßstab. Bei seiner Anlegung wird deutlich, welche der notwendigen Kompetenzen wie stark ausgeprägt sind. M.a.W.: Es wird deutlich, wie weit eine Person 'den Standard erfüllt'“ (KMK 2004(b), S.8). Ähnlich wie im Bildungsplan 2004 für Baden-Württemberg sind die Standards als am Ende der Ausbildung zu erreichenden Fähigkeiten formuliert, beispielsweise: „Die Absolventinnen und Absolventen... kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens“ (theoretischer Ausbildungsabschnitt) bzw. „... vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien“ (praktischer Ausbildungsabschnitt; Kompetenzbereich Unterrichten, Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten; KMK 2004(a), S.8). Die vier Kompetenzbereiche umfassen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. An der Erarbeitung der Standards haben die namhaften Bildungsforscher Terhart, Tenorth, Oelkers und Krüger mitgewirkt (KMK 2004(b), S.2). Als Grund für die Einführung von Lehrerbildungsstandards wird indirekt PISA angeführt: „Die Notwendigkeit einer Verbesserung der Lehrerbildung in all ihren Elementen, Institutionen und Phasen ist durch die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien zu Schülerleistungen noch einmal nachdrücklich bestätigt worden“ (ebd., S.3). Da bislang eher Strukturdiskussionen im Vordergrund der Reformüberlegungen zur Lehrerbildung standen, soll der Kompetenzkatalog Ziele, Inhalte, Aufgaben, Formen und Verfahren stärker in den Mittelpunkt rücken (ebd.). Darüber hinaus soll der Kompetenzkatalog als Grundlage für die Beurteilung der Erfüllung der angestrebten Kompetenzen und Aufgaben dienen.

Zwar rücken angesichts der wachsenden Forderung nach schülerzentriertem Unterricht die Lehrer/-innen etwas in den Hintergrund, doch die antizipierten Fähigkeiten, die Lehrer/-innen zu einem solchen aktivierenden Unterricht brauchen, nehmen dadurch eher zu. Mehr noch als in anderen Professionen brauchen Lehrer/-innen neben Sach- bzw. Fachkompetenz sowie Methodenkompetenz auch ausgeprägte Beziehungs- und Selbst-Kompetenz (Miller 2005, S.70). Die Beziehungskompetenz nimmt im Lehrerberuf eine besondere Stellung ein, weil Schüler/-innen sich stark an ihren Lehrer/-innen orientieren und die Hinwendung zu einem Fach oder Thema deutlich von der Güte der Beziehung zur jeweiligen Lehrkraft abhängt. Die Selbstkompetenz bezieht sich auf den Umgang mit psychischen Belastungen, die sich durch das permanente im Zentrum und unter Beobachtung stehen innerhalb der Klasse und den mitunter innerhalb des Schultags eng getakteten Zeitfenstern für rasch wechselnde Tätigkeiten ergeben (ebd., S.71). Die geringe Wertschätzung von außen (s.o.), der Umgang mit Unlust oder Aggressionen seitens der Schüler/-innen, ein hohes Arbeitspensum bei gleichzeitiger Ergebniskontrolle können sonst zu erheblichen gesundheitlichen Belastungen führen (Bauer 2006).

Deprofessionalisierung

Durch die verschiedenen dem Lehrerberuf inhärenten speziellen Belastungen – in Verbindung mit der Forderung nach einer höheren Standardisierung – steht der Forderung nach einer höheren Professionalisierung eine faktische und empfundene Deprofessionalisierung⁷⁵ der Lehrer/-innen gegenüber. Interessanterweise werden dieselben Entwicklungen, die von den einen als Bedingungen der Professionalisierung gefordert werden, von anderen Autor/-innen als Deprofessionalisierung zurückgewiesen⁷⁶. Es handelt sich dabei hauptsächlich um die Aspekte der Standardisierung und der „Managerialisierung“ (König 2000). Die Standardisierung bzw. der Ruf der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik nach Standards für die Lehrertätigkeit und deren Überprüfung drückt im Empfinden der Lehrer/-innen ein Misstrauen in das pädagogische Urteil der Lehrer/-innen aus, berührt also direkt deren professionelle Kompetenz (Schlömerkemper 2002, S.316) und bedeutet eine „Autonomiebeschädigung“ (Meyerhöfer 2006, S.69).

Der zweite Aspekt der ‚Managerialisierung‘ bezieht sich auf die Forderung, Lehrer/-innen sollten stärker in organisatorische Aufgaben der Schule eingebunden sein, hauptsächlich im Bereich der Qualitäts- und Schulentwicklung. Dies trifft insbesondere im Umfeld der Forderungen nach der ‚Lernenden Organisation‘ bzw. der ‚Lernenden Schule‘ im Sinne der Organisationsentwicklung zu. In diesem Zusammenhang werden Lehrer/-innen „in managerielle Funktionen einbezogen und so zum dislozierten Träger von Managementwissen“ (Tacke 2005, S.174). Auf die Schule werden im Zuge der wachsenden Autonomie Funktionen übertragen, die vorher im Bereich der staatlichen Verwaltung und Bürokratie lagen. Die ‚Lernende Schule‘ bedarf auch des ‚Lernenden Lehrers‘, er muss aufgrund der neuen Aufgaben der Schule auch selbst neue s.g. Gestaltungsaufgaben übernehmen, wie Planen, Innovieren, Evaluieren, Forschen und Leiten, auch das wird zur Professionalisierung gerechnet (ebd., S.185; mit Bezug auf Rahm 2003). Dies hat eine Vermischung von professionellem (lehrbezogenen) und organisatorischem Wissen bzw. professionellen und organisatorischen Handlungen zur Folge (ebd., S.184). Nimmt man aber (aus soziologischer Sicht wie bei Tacke 2005) als Professionalisierung die Konzentration und Fokussierung auf die eigene fachliche Kompetenz an, dann entspricht die Übernahme zusätzlicher organisatorischer und managerieller Aufgaben einer Entspezifizierung und damit einer Deprofessionalisierung (Tacke 2005, S.185 f.). Bezieht man neben den eigentlichen fachlichen Aufgaben und den zusätzlichen organisatorischen Aufgaben auch noch die vermehrten sozialarbeiterischen Herausforderungen des Lehrerberufs in die Betrachtung ein, gleicht dies einer „Entgrenzung der Lehrertätigkeit“ (Böttcher

⁷⁵ Helsper beschreibt als Ursachen von Deprofessionalisierung das nicht ausreichende Vorhandensein innerschulisch abgestimmter Visionen, Strukturproblemlösungen und pädagogischer Praktiken (Helsper 2008, S.131).

⁷⁶ Vgl. dazu Tacke (2005, S.186), die in einer Matrix zeigt, dass die Selbstbeschreibung der Pädagogik vor allem eine Befreiung aus der Bürokratie als Professionalisierung empfindet, die Fremdbeschreibung der Soziologie jedoch die verstärkte Selbsteinschränkung durch Managerialisierung als Deprofessionalisierung beschreibt.

2007, S.195). Diese ‚Entgrenzung‘ der Lehreraufgaben ist jedoch mittlerweile in den KMK-Standards für die Lehrerbildung festgeschrieben (s.o.).

Momentan werden die neuen Entwicklungen der wachsenden Autonomie der Schule, der Übernahme organisatorischer, qualitäts- und schulentwicklungsbezogener Aufgaben durch die Lehrer/-innen sowie eine stärkere Standardisierung der Lehrerbildung eher positiv rezipiert, es gibt eine positive Einstellung zum Konzept der ‚Lernenden Schule‘, da die Semantik der Autonomie, Standards und des Lernens positiv assoziiert wird (Tacke 2005, S.184). Meist werden lediglich Klagen über die höhere zeitliche Belastung durch die zusätzlichen Aufgaben wie die Durchführung von Vergleichsarbeiten laut. Welche Auswirkungen die neuen Aufgaben und Standards auf die Lehrerbildung und Lehrertätigkeit tatsächlich haben werden, wird daher in den nächsten Jahren erst untersucht werden müssen. Es gibt jedoch Länder, in denen schon seit längerer Zeit Maßnahmen der Qualitätssteuerung eingeführt sind und bei denen auch die entsprechende Forschung zu den Auswirkungen weiter entwickelt ist. Dazu gehört vorrangig England. Dort wurde 1992 beschlossen, dass alle Schulen (und weitere Institutionen im Bereich Bildung und Betreuung) alle vier Jahre inspiziert werden sollen (Jeffrey/Woods 1996, S.326).

Diese Inspektion übernimmt die ‚Office for Standards in Education, Children's Services and Skills‘ (Ofsted). Deren Ziele sind ganz ähnlich wie die der OECD formuliert: „We want to raise aspirations and contribute to the long term achievement of ambitious standards and better life chances for service users. Their educational, economic and social well-being will in turn promote England's national success“ (Ofsted (Web): About us). Auswirkungen der Ofsted-Inspektionen sind der britischen Erziehungswissenschaft seit Mitte der 1990er bekannt. Jeffrey/Woods (1996, S.325 ff.) beispielsweise beschreiben die emotionalen Folgen der Inspektionen, die sie als eine latent empfundene Deprofessionalisierung beschreiben. Die Lehrer/-innen fühlen sich der Studie zufolge hauptsächlich in ihrem holistischen Verständnis von Lernen und Schule und ihrem professionellen Selbstverständnis gestört. Dies beinhaltet: „the loss or distillation of skills, routinisation of work, the loss of conceptual, as opposed to operational responsibilities, the replacement of holism by compartmentalisation, ... the weakening of control and autonomy and, in general, a move from professional to technician status“ (ebd., S.328). Verschärft wird die Situation in England dadurch, dass die Berichte der einzelnen Schulen im Internet für jedermann zugänglich und die Bewertungen der einzelnen Lehrer/-innen innerhalb der Schule bekannt sind, sowie dass die Bewertungen Konsequenzen für die einzelne Lehrkraft haben können (vgl. Ofsted (Web): About us).

Während also einerseits eine Professionalisierung der Lehrer/-innen durch Standards und Evaluation gefordert wird, können diese Maßnahmen auch als Deprofessionalisierung empfunden werden. Wenn in Deutschland eine Professionalisierung des Lehrerberufs gefordert wird und entsprechende Instrumente eingeführt werden, müssen – um der subjektiven Deprofessionalisierung vorzubeugen – Wege gefunden werden, bei denen die Lehrkräfte Subjekt der Profession blei-

ben. Dies betrifft die Schüler/-innen ebenso. Insbesondere aufgrund der großflächigen Einführung des achtjährigen Gymnasiums in Baden-Württemberg (G8) und in anderen Bundesländern gab es – ein Novum seit den Schüler- und Studierendenprotesten der 1970er – im November 2008 umfassende Schülerstreiks. Sie richten sich gegen die Verkürzung der Schulzeit, Vergleichsarbeiten, Prüfungsstress, zu große Klassen, das dreigliedrige Schulsystem, Studiengebühren, Chancengleichheit und Geldmangel im Bildungssystem (Schüleraktionskomitee Stuttgart 2008, S.1). Gerade in Baden-Württemberg richten sich die Proteste verstärkt gegen G8 und die DVA: „Nein zum Super-Stress: Schluss mit Turbo-Abi und Vergleichsarbeiten“ (ebd.). Die Schüler/-innen fordern eine bessere demokratische Organisation der Schülerschaft und wehren sich gegen eine Kapitalisierung des Bildungswesens: „Die Bildung wird nach wirtschaftlicher Verwertbarkeit ausgerichtet. ... Wir wollen nicht zu Fachidioten ausgebildet werden und für den Arbeitsmarkt „präpariert“ werden“ (Schüleraktionskomitee Stuttgart 2008, S.2). Die Lehrgewerkschaft GEW zeigt sich solidarisch mit den streikenden Schüler/-innen und unterstützt diese (GEW 2008). Sowohl den Schüler/-innen als auch den Lehrer/-innen wird ihre veränderte Rolle in der gesamtgesellschaftlichen und ökonomischen Sichtweise auf Bildung also durchaus bewusst.

5.4 Bildungsbegriff: Qualifikation vs. Allgemeinbildung

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte wurden immer wieder Versuche unternommen, den historisch bedeutungsschweren und zugleich wenig fassbaren Begriff der Bildung durch andere Termini zu ersetzen oder zu konkretisieren. Dazu gehören die Konzepte der Grundbildung, der Qualifikation, der Literacy und des ‚Lebenslangen Lernens‘. Auch die Fähigkeiten, die durch Bildung vermittelt werden, haben neue Namen bekommen: Schlüsselqualifikationen, Schlüsselkompetenzen und Kompetenzen. Seit PISA haben sich die beiden Begriffe ‚Qualifikation‘ und die dadurch vermittelten ‚Kompetenzen‘ durchgesetzt. Sie sind die neuen Leitbegriffe aller bildungspolitischen Reformtexte auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene (vgl. Kap. 4; 5.1.1). Die Begriffe der Grundbildung, Literacy und des ‚Lebenslangen Lernens‘, der Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen lassen sich in diesen Bedeutungszusammenhang einordnen. Nicht in diesem Zusammenhang steht das Konzept der Allgemeinbildung, das auch die PISA-Autor/-innen unmissverständlich und wiederholt von ihrem Konzept unterscheiden. „Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umrisse eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.21). PISA unternimmt vielmehr eine Abstufung von Literacy als unterster Stufe, die basale Werkzeuge umfasst (ebd., S.20), über Grundbildung, die die Nutzung der Werkzeuge und das Verständnis weiterer fachlicher Zusammenhänge einschließt (ebd., S.25), und schließlich der Allgemeinbildung, die auch Weltorientierung und vermittelnde Begegnung mit zentra-

len Gegenständen der Kultur beinhaltet (ebd., S.20)⁷⁷. PISA umfasst demnach die Bereiche Literacy und Grundbildung, nicht jedoch die Allgemeinbildung, da diese umfassender ist.

Die Vermittlung von Allgemeinbildung ist als Aufgabe aller allgemein bildenden weiterführenden Schulen⁷⁸ im Schulgesetz Baden-Württemberg festgeschrieben: „Die Hauptschule vermittelt eine grundlegende allgemeine Bildung“ (Landesrecht BW (Web): Schulgesetz § 6); „Die Realschule vermittelt eine erweiterte allgemeine Bildung“ (ebd., § 7) und: „Das Gymnasium vermittelt Schülern mit entsprechenden Begabungen und Bildungsabsichten eine breite und vertiefte Allgemeinbildung“ (ebd., § 8). Die Allgemeinbildung steht in allen Fällen an erster Stelle, erst danach folgen Ausführungen zu schulartspezifischen Aspekten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Vermittlung der Allgemeinbildung als erstes Ziel der allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg gilt. Dieser Auftrag ist implizit ja schon im Begriff der ‚allgemein bildenden‘ Schulen enthalten und abzulesen. Wenn nun einerseits die Vermittlung von Allgemeinbildung primäres Ziel der Schulen nach dem Schulgesetz ist und andererseits in den Reformtexten selten die Allgemeinbildung sondern vielmehr die Qualifikation als Ziel der neuen Programme deklariert wird, stellt sich die Frage, inwiefern sich diese beiden Konzepte unterscheiden und welche normativen Folgen dies für das Bildungsverständnis der allgemein bildenden Schulen hat.

5.4.1 Bildung

Die Frage, was Bildung ist und sein soll, kann sehr vielschichtig beantwortet werden. Das Ziel von Bildung kann z.B. ein Wissenskanon (materiale Bildung) sein, Fähigkeiten (formale Bildung), die Personwerdung, das Mündig Werden, die Humanität, der Bürger oder die Erziehung zum Gefühl (Hentig 2004, S.17 f.). Die Ziele, Inhalte und Funktionen von Bildung sind seit jeher Zentrum der Diskussion der Bildungstheorie und -philosophie. Gerade in Deutschland kommt man bei der Frage nach der ‚Bildung‘ um die Befassung mit dem ‚Bildungsideal‘ Humboldts kaum umhin. Obwohl dieses Bildungsideal schon einige Jahrhunderte alt ist, scheint es nichts an seiner Anziehungskraft oder Funktion als Reibefläche verloren zu haben. Die meisten Bildungstheorien bis heute nehmen zu diesem oder allgemeiner zum humanistischen Bildungsverständnis Stellung (z.B. Musolff 1989; Litt 2003 (1965)). Dabei spielt wohl eine besondere Rolle, dass dieses humanistische Bildungsideal so ‚ideal‘ ist, dass es einerseits verlockend, andererseits unrealistisch erscheint (Tenorth 1988, S.126).

⁷⁷ Diese Dreiteilung lässt sich aus verschiedenen Passagen der Konzeptionsbeschreibung von PISA herauslesen, wird dort allerdings nicht immer konsequent durchgehalten, was viel zur Unklarheit der Konzepte beiträgt.

⁷⁸ Für die Grundschule ist nur die Vermittlung von „Grundkenntnissen und Grundfertigkeiten“ angegeben (Landesrecht BW (Web): Schulgesetz § 5); auch die beruflichen Schulen (außer der Fachschule) enthalten jeweils den Auftrag zur Vermittlung von Allgemeinbildung, allerdings steht er dort nicht an erster Stelle (vgl. ebd., § 9-14).

Humboldt, der am häufigsten mit dem ‚humanistischen Bildungsideal‘ verknüpft wird, betont vor allem die Individualität im Bildungsprozess, die ‚Ich-Bildung‘ und weist damit jeden weiteren ‚Zweck‘ von Bildung von sich (Reble 1987, S.186). Es geht ihm also vor allem um die Bedeutung der „Uebung der Hauptkräfte des Geistes“ (Humboldt 1964(1809), S.172). Dazu zählt er die Entwicklung der allgemeingültigen Anschauung (Verständnis), die Erregung der Denk- und Einbildungskraft und die Erhöhung des Gemüts bzw. die Stärkung, Läuterung und Regelung der Kräfte bzw. des Menschen selbst (ebd., S.188). Humboldt betont die ‚innere Bildung‘, die innere Verbesserung und „Veredelung seiner Persönlichkeit“ (Humboldt 1986(1793), S.36) als Ziel der Bildung des Menschen (ebd., S. 33). Durch Bildung, Weisheit und Tugend solle man den inneren Wert des Menschen so weit steigern, dass dies sein eigentlicher Gehalt, sein ganzes Wesen werde (ebd., S.34). „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne ... auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“ (ebd., S.33). Die Verknüpfung des „Ichs mit der Welt“ (ebd., S.34) sieht Humboldt als besondere Herausforderung, da sie einerseits so eng sein muss, dass die Welt ins ‚Ich‘ übergeht, aber andererseits das ‚Ich‘ sich nicht von sich selbst entfremdet und in der Welt verliert (ebd., S.35). Der Mensch brauche nur eine Welt außer sich, um seine inneren Kräfte zu stärken, nicht jedoch, um die Welt oder die Natur selbst kennen zu lernen (ebd.).

Humboldt ist eine klare Trennung zwischen allgemeiner und „spezieller“ (Humboldt 1964(1809), S.188) Bildung, also der (beruflichen) Bildung für ein bestimmtes Gewerbe, besonders wichtig. „Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (ebd.). Demgemäß spricht sich Humboldt gegen die Einführung von Mittel- bzw. Realschulen aus, die nicht nur allgemeine und spezielle Bildung vermischen würden, sondern auch die allgemeine Bildung zerstückeln, zu früh beenden und Fertigkeiten anstelle intellektueller Kräfte zu stark in den Mittelpunkt rücken würden (ebd., S.170 ff.). Humboldt setzt sich so auch für eine Einheitsschule ein, die der bis dahin üblichen Einteilung der Schüler nach Ständen (Bauern, Bürger, Gelehrte) entgegenwirken solle (Jungmann 2005, S.4).

Ziele allgemeiner Schulbildung sind für Humboldt wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit (Humboldt 1964(1809), S.169). Dabei steht das ‚Lernen Lernen‘ im Vordergrund: „Der Schüler ist reif, wenn er ... für sich selbst zu lernen im Stande ist“ (ebd., S.170). Inhaltlich sieht Humboldt für die (gelehrte) Schule gymnastischen, ästhetischen, didaktischen, mathematischen, philosophischen und historischen Unterricht vor (ebd., S.189). Sprachunterricht in der Muttersprache soll in Form von Lesen, Schreiben und Sprechübungen hauptsächlich in der Elementarschule geschehen (ebd., S.177), wo auch die Grundlagen der Mathematik gelegt werden; Fremdsprachen (bevorzugt Latein und Altgriechisch) sollen dem Verständnis der Sprache im Allgemeinen und ihres Aufbaus sowie dem Verständnis des Altertums und der Philosophie dienen (ebd., S.172; 189), der tatsächlichen Anwendung eher nicht. Das Lehren von ‚Realkenntnissen‘ lässt Humboldt

nur gelten, insofern dieses der „Maßgabe der grösseren Erweiterung der Verstandeskkräfte“ (ebd., S.177) dient. Allen Vorstellungen Humboldts liegt die Überzeugung zugrunde, dass die Schüler/-innen durch die allgemeine Bildung Grundmuster und Gesetzmäßigkeiten verstehen lernen sollen, erst darauf kann spezielles Wissen aufgebaut werden. Er will also konsequent das Verstehen von der Sachkenntnis trennen, sowohl zeitlich als auch institutionell.

Humboldts bzw. das klassische Bildungsideal hat bis heute immer wieder und von verschiedenen Seiten her Kritik erfahren. Recht umfassend ist die Besprechung von Litt (2003)⁷⁹. Er kritisiert vor allem die Einseitigkeit der von Humboldt geforderten Bildung zur Humanität, die das ‚Innere‘ über das ‚Äußere‘ stellt. Durch die starke Betonung der reinen Selbstbildung entstehe eine anthropozentrische Denkweise, die der äußeren Welt keine Geltung mehr beimesse (ebd., S.12). Demgegenüber betont Litt die Bedeutung der ‚Sache‘, der Naturwissenschaften und Mathematik, deren Erfolge und Erfindungen er für die „größten und bewundernswertesten *Taten* des Menschengenies“ (ebd., S.13; Hervorhebung im Original) hält. Er betont die Logik, die hinter diesen Wissenschaften steht und die der von Naturvorgängen in nichts nachsteht sowie den Fortschritt, der nur durch diese Erfindungen möglich ist. Litt sieht von der Beschäftigung mit der Sache keine Gefahr der Fremdbestimmtheit ausgehen, im Gegenteil, die Beherrschung der Technik gebe dem Menschen das Gefühl, „im Besitz seines personalen Seins“ (ebd., S.14) zu sein. Auch betont er die Fähigkeit des ‚Menschen von heute‘, zwischen Theorie und Praxis zu unterscheiden (ebd., S.15).

Litt bemerkt aber auch, welche Gefahr und welche negativen Seiten in der Technologisierung stecken, wie die Entselbstung und Sachdienbarkeit durch den Fortschritt. Er erkennt auch an, dass die Vertreter des Humanismus dieser Gefahr etwas entgegen setzen wollten, was die Jahrhunderte alten Texte wiederum sehr aktuell macht (vgl. Spitta 2006, S.115 f.). Jedoch meint er, dass sie daraus einen falschen Schluss gezogen hätten, nämlich dass jeder innere Konflikt, so beispielsweise der zwischen Humanität und Sache, eine Gleichgewichtsstörung sei und vermieden werden müsse. Dem hält Litt entgegen, dass gerade der moderne Mensch mit dieser Entzweiung der Welt leben müsse, dass er in diesem Spannungsfeld um seine Selbstbehauptung kämpfen müsse (ebd., S.116). „Man kann Litt voll darin zustimmen, dass der Mensch ein an Gegensätzen wachsendes Wesen ist ... Es stellt sich jedoch die Frage, ob Litt das humanistische Bildungsideal nicht missversteht, wenn er meint, dass die Humanitätsbewegung echte Menschlichkeit in einer Seelenverfassung sehe, die der Konflikte entbehrt“ (ebd., S.117). Der Mensch muss sich, nach Auffassung der Humanisten, vielmehr auf die Welt einlassen, ohne sich an sie zu verlieren, dieser Ausgleich ist ein Prozess von Spannungen, „ein dynamisches System, eine unendliche, Vollkommenheit fordernde, in allen Handlungen nicht aus den Augen zu verlierende Aufgabe“ (Menze 1980, S.333). Der Wert des humanistischen Bildungsideals besteht gerade

⁷⁹ Für weitere Kritiken bzw. Weiterentwicklungen vgl. z.B. Weinstock (1989); Sloterdijk (1999); Heidegger (1949); Steiner (1980).

darin, die Herausforderungen der modernen (Arbeits-)Welt anzuerkennen, sie auch anzunehmen, zunächst aber eine Grundlage der Selbstbildung zu schaffen, um an den Herausforderungen der beruflichen und technischen Welt nicht zu scheitern oder sich selbst zu verlieren⁸⁰.

Im heutigen Bildungswesen machen sich die Einflüsse Humboldts noch an vielen Stellen bemerkbar. Seine Grundforderungen an die ästhetische und allgemeine Bildung sind im heutigen Gymnasium noch weitgehend erhalten. Gerade an altsprachlichen Gymnasien wird Humboldts Forderung nach dem Erlernen alter Sprachen Rechnung getragen, die Gymnasien und Realschulen mit Musik- oder Kunstschwerpunkt fördern besonders die ästhetische Bildung. Auch die Trennung der allgemeinen von der beruflichen Bildung wird in der Trennung beispielsweise zwischen allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien und dem Aufbau der beruflichen Schulen auf den allgemein bildenden deutlich. Verändert hat sich jedoch die von Humboldt geforderte strikte Trennung der allgemeinen und der ‚speziellen‘ Fächer in verschiedene Schularten. So ist es im heutigen Schulsystem selbstverständlich, neben Deutsch, Mathematik, Musik, Kunst und Sport auch ‚Realien‘ wie moderne Fremdsprachen und Naturwissenschaften zu lehren und zu lernen. Auch die Einführung der Realschule konnte Humboldt letztlich nicht verhindern. Im Kern bleibt jedoch die Forderung nach der Fähigkeit zu abstraktem Denken, nach Reflexion, Kreativität und ästhetischem Gespür sowie nach der Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen auch heute – und wenn als Reibungsfläche – aktuell.

Der aktuelle baden-württembergische Bildungsplan befasst sich mit ‚Bildung‘ in herausgehobener Weise. Gerade in der Einleitung wird sich bemüht, den mittlerweile äußerst abstrakten und umstrittenen Begriff für Baden-Württemberg, für die Schule, für den Bildungsplan zu fassen. In der Einleitung wird auf den Begriff des ‚Bildungsplans‘ – anstelle beispielsweise eines Lehrplans oder Curriculums – besonderen Wert gelegt: der ‚Bildungsplan‘ hebt sich hervor „durch einen in dem deutschen Wort „Bildung“ mitgeführten Anspruch: Sie soll junge Menschen in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person fördern – so, dass sie am Ende das Subjekt dieses Vorgangs sind“ (KM/LEU 2004(a), S.7). Im Bildungsplan wird das darin implizierte Bildungsverständnis noch weiter präzisiert: die Veränderungen in der heutigen Welt „verlangen heute mehr als die enzyklopädische Wissensbildung des 19. Jahrhunderts. Schon gar nicht genügt die Bescheid-Wissens-Bildung, zu der sich diese im Laufe des 20. Jahrhunderts abgewandelt hat“ (ebd., S.8). Als Auftrag der Schule wird deutlich die Bildung benannt: „Die von der Schule zu erbringende Leistung sei ‚Bildung‘“ (ebd., S.9). Diese gliedert sich in die persönliche, die praktische und die politische Bildung (vgl. Kap. 4.3.1). Dabei wird betont, dass diese drei Bildungsaufgaben im Gleichgewicht stehen sollen: „Der Bildungsplan ... muss auf der Gleichgewichtigkeit aller drei Aufträge bestehen ... Der Schule freilich fällt es nicht leicht, sie in Einklang und

⁸⁰ In einer weiteren Dimension muss das Humanistische Bildungsideal von seiner bildungsbürgerlichen Rezeption und Interpretation unterschieden werden, die eher auf Elitebildung abzielt, der Humboldt wiederum gerade entgegenwirken wollte (vgl. Spitta 2006, S.118).

Gleichgewicht zu halten. Es gibt – meist durch äußere Umstände und Entwicklungen begünstigt – mal ein Übergewicht der einen, mal der anderen Aufgabe. Dann müssen die Verantwortlichen korrigierend eingreifen und die Ausgeglichenheit wiederherstellen“ (ebd., S.10).

Allgemeinbildung

Wie ‚Bildung‘ auch hat der Begriff der ‚Allgemeinbildung‘ eine lange Geschichte voller unterschiedlicher Definitionen und Positionen. Zunächst muss unterschieden werden zwischen einem Verständnis von Allgemeinbildung, das sich wie ‚Bildung‘ auf alle Aspekte des Lernens bezieht, einem Verständnis von Allgemeinbildung, das sich hauptsächlich auf das Curriculum bezieht, einem Verständnis von Allgemeinbildung, das sich durch seine Abgrenzung zur beruflichen Bildung definiert, und schließlich einem sehr eng gefassten Verständnis von Allgemeinbildung, das sich auf (enzyklopädisches) Wissen bezieht. Die Auffassung der Allgemeinbildung als Curriculumproblem wird beispielsweise von Neuner (1999) ausführlich dargelegt. Die Frage der Abgrenzung der Allgemeinbildung bzw. der allgemeinen Bildung von der beruflichen Bildung ist parallel mit der Definition von Bildung überhaupt zu sehen und ist spätestens mit Humboldts Trennung von allgemeiner und ‚spezieller‘ Bildung angelegt (Humboldt 1964(1809), S.188; vgl. Durdel 2002, S.76). Im 20. Jahrhundert wird die Separation bzw. Verschmelzung insbesondere in der Berufsbildungstheorie diskutiert. Während frühe Berufsbildungstheoretiker wie Kerschensteiner und Spranger schon Anfang des 20. Jahrhunderts die Trennung als nichtig erklären (vgl. Schelten 2005, S.127) und Blankertz die Allgemeinbildung als Berufsbildung künftiger Akademiker dechiffriert (vgl. Musolff 1989, S.245), existiert die Separation de facto im deutschen Schulsystem in den allgemein bildenden und den beruflichen Schulen – zumindest strukturell – weiter. Allgemeinbildung und berufliche Bildung scheinen sich aber mindestens anzunähern. Die Berufsbildungstheorie beispielsweise stellt eine zunehmende Weitung der beruflichen Bildung zur Allgemein- und Menschenbildung fest, bedingt durch die zunehmende Komplexität und den schnellen Wandel der Arbeitsbedingungen (Schelten 2005).

Das umfassendste Verständnis von Allgemeinbildung bezieht Aspekte der weiter oben genannten Auffassungen mit ein, fasst diese aber in einem Gesamtkonzept zusammen: Klafki beschreibt ein Konzept von Allgemeinbildung, das drei Dimensionen umfasst: Allgemeinbildung meint dabei 1. Bildung für alle, 2. Bildung anhand allgemeiner Problemstellungen bzw. Schlüsselprobleme, und 3. Bildung aller Fähigkeitsdimensionen (Klafki 1996, S.53). Die Allgemeinbildung ‚für alle‘ meint vor allem die organisatorische Demokratisierung des Bildungswesens und betrifft beispielsweise Überlegungen der Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit, den Abbau von Selektionen oder zumindest die möglichst weitgehende Angleichung selektiver Bildungsangebote (ebd., S.55 f.). Als Schlüsselprobleme benennt Klafki Krieg und Frieden, Umwelt, Ungleichheit, Informations- und Kommunikationstechnik sowie geschlechtliche Beziehungen

(ebd., S.57 ff.). Zwar kann sich dieser Kanon ändern, doch er soll nicht vom Kriterium der Aktualität abhängen. Ziel der Allgemeinbildung als Bildung aller Fähigkeitsdimensionen ist die Vielseitigkeit. Es geht um die Entwicklung von „kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten sowie [der] Möglichkeiten, das eigene Leben an individuell wählbaren ethischen und/oder religiösen Sinndeutungen zu orientieren“ (ebd., S.69). Vielseitig bedeutet in diesem Zusammenhang auch Zusammenführung von allgemeinen Fähigkeiten und Spezialisierung, von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung und von Theorie und Praxis (ebd., S.74). Und Vielseitigkeit bezieht sich auf das Curriculum, das mathematisches Denken, naturwissenschaftliche Wirklichkeitserkenntnis, Umgang mit der Natur, handwerkliche und technische Wirklichkeitsgestaltung, geographische und ethnologische Weltkenntnis, historisches und sozialwissenschaftliches Gesellschafts- und Politikverständnis, mutter- und fremdsprachliche Kommunikation, weltanschauliche Lebensdeutung, ästhetische Wahrnehmung und Gestaltung im sprachlich-literarischen, musikalischen, bildnerischen und mimisch-darstellenden Bereich in allen Stilrichtungen, Spiel, Bewegung, Sport und philosophisches Nachdenken umfassen sollte (ebd., S.70). Klafki bezieht sich mit diesem umfassenden Verständnis von Allgemeinbildung auf Comenius, der sein Konzept von Allgemeinbildung in der These ‚Omnes omnia omnino‘ zusammenfasste (vgl. Durdel 2002, S.75).

Grundbildung

Der Begriff der Allgemeinbildung muss nicht nur zur beruflichen Bildung, sondern auch zur Grundbildung in Beziehung gesetzt werden. Meist wird die Grundbildung als Grundstufe der Allgemeinbildung gesehen, so wird die Grundbildung vorwiegend in der Grundschule verortet, die Allgemeinbildung eher in den weiterführenden Schulen (Durdel 2002, S.77). Hauptaufgabe der Grundbildung ist die Vermittlung von ‚Kulturtechniken‘ wie dem Lesen, Schreiben und Rechnen, die die Basis zu allem weiteren Lernen legen (ebd.). Dieses Verständnis von Grundbildung entspricht sowohl dem Schulgesetz Baden-Württemberg, das nur für die weiterführenden Schulen die Aufgabe der Allgemeinbildung formuliert, für die Grundschule hingegen „Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten“ festlegt (Landesrecht BW (Web): Schulgesetz § 5), als auch dem Grundbildungskonzept von PISA, das sich auf die Kulturtechniken und deren Anwendung bezieht (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.25).

Wie schwer jedoch in der bildungspolitischen Praxis die Abgrenzung der Allgemeinbildung zur Grundbildung fällt, wird an der jüngsten Oberstufenreform in Baden-Württemberg deutlich. Als Ziel dafür wird formuliert: „Um Abiturientinnen und Abiturienten diejenigen Fähigkeiten, Kompetenzen und Haltungen zu vermitteln, die für die Wahrung ihrer Zukunftschancen und die angemessene Bewältigung ihrer Aufgaben unverzichtbar sind, kommt einer breiten und vertieften Allgemeinbildung in den Kernfächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik eine besondere Bedeutung zu“ (KM (Web): Die gymnasiale Oberstufe). Die breite

und vertiefte Allgemeinbildung bezieht sich demnach auf die Kernfächer Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache. Diese Verkürzung auf drei Fächer weist jedoch weniger auf ein Allgemeinbildungskonzept als vielmehr auf ein Grundbildungskonzept hin.

PISA wiederum vertritt deutlich das Konzept der Grundbildung, sowohl was die Auswahl der Fächer und Kulturtechniken angeht, als auch bezüglich der Fähigkeitsdimensionen: Bei der Frage, welche Form des Lernens und Arbeitens durch PISA erfasst werden soll, wählt Pisa aus den vier Rationalitäten ‚kognitiv‘, ‚moralisch-evaluativ‘, ‚ästhetisch-expressiv‘ und ‚religiös-konstitutiv‘ allein die kognitive Komponente aus, die anderen treten in den Hintergrund (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S.21; vgl. Kap. 2.2.2; vgl. auch Hentig 2003, S.221). Oder in anderen Kategorien ausgedrückt: „PISA bezieht sich auf den sachlich-intellektuellen Gehalt der Fächer. Die für deren funktional-pragmatische Auslegung zentralen handlungspraktisch-ethischen und kritischen Momente eines bildenden Fachunterrichts (die in unserer Tradition zu den Lehrplanzielen gehören), thematisiert PISA hingegen fast nicht“ (Messner 2003, S.407). Die Verwendung des Grundbildungskonzepts durch PISA entspringt jedoch auch einem Übersetzungsproblem. Eigentlich verwendet PISA das angelsächsische Konzept der Literacy, für diesen Begriff gibt es jedoch im Deutschen keine unmittelbare Übersetzung und so wird meist von ‚Grundbildung‘ gesprochen. Aus der Beschreibung der Grundbildungskonzeption von PISA ist zu folgern, dass PISA primär ‚Literacy‘ erhebt, dass diese mit Kompetenzen gleichgesetzt wird, dass Literacy Aspekte der Grundbildung abdeckt und meist zur Vereinfachung als Grundbildung bezeichnet wird (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.25 f.).

In der Diskussion nach PISA werden die o.g. Einschränkungen – Literacy/Grundbildung statt Allgemeinbildung, eine statt alle Fähigkeitsdimensionen, nur wenige statt alle Fächer – häufig übersehen. „Erstaunlicherweise werden die PISA-Konzepte, obwohl sie von ihren Autoren in dieser Hinsicht relativiert werden, in Medien und Öffentlichkeit unbefragt zum Inbegriff einer neuen Allgemeinbildung erklärt. Dies geschieht allein dadurch, dass die PISA-Testergebnisse in der gegenwärtigen Debatte zum Maßstab für die Gesamtqualität der Schulen genommen werden“ (Messner 2003, S.401). Die Gefahr bei PISA besteht im Wesentlichen darin, dass in der Öffentlichkeit der Eindruck entsteht, PISA untersuche die Schulen als Ganzes (Hentig 2003, S.222). Diese Aussagen aus dem Jahr 2003 müssen aus Sicht von 2009 sicher relativiert werden, die Diskussion ist – v.a. in der Fachöffentlichkeit – differenzierter geworden, dennoch hat nach PISA ein impliziter Bedeutungswandel von Allgemeinbildung, vielleicht gar eine „inhaltliche Neuausrichtung des Bildungsverständnisses von epochalem Charakter“ (ebd.) stattgefunden. Im Bereich der Mathematik und den Naturwissenschaften rückt die zentrale Fähigkeit des ‚Modellierens‘ stark in den Mittelpunkt unterrichtlicher Anstrengungen (ebd., S.402). Wissen und Können werden nach ihrem Gebrauchswert für Alltag und Beruf beurteilt, mathematische Denkformen werden hauptsächlich als Werkzeuge betrachtet (ebd., S.403). Ähnliche Kriterien gelten für Deutsch bzw. das Lesen, das als Schlüsselqualifikation gilt. Literarische

Texte spielen bei PISA kaum eine Rolle, ebenso literarisches Textverständnis, „spezifisch ästhetische Leseweisen kommen im PISA-Lesetest nicht vor“ (ebd., S.408). PISA fordert zwar von den Schüler/-innen eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit, diese ist jedoch eher kognitiv zu sehen, weniger im Sinne einer „gegenstandskritischen Dimension“ (ebd., S.409), die in den Testaufgaben fast völlig fehlt. PISA bietet schließlich nur dann wertvolle Hinweise zu Fachleistungen und Kompetenzen, wenn diese als nur ein Teil der Allgemeinbildung verstanden werden, die in der Schule vermittelt werden soll, nicht jedoch wenn die anderen Fächer, Aspekte des Fachunterrichts und Fähigkeitsdimensionen vernachlässigt werden. „In der PISA-Debatte muss ... der Idee einer Einbeziehung der PISA-Konsequenzen in das Gesamtgefüge einer auf Allgemeinbildung verpflichteten Schule stärker Gehör verschafft werden“ (ebd., S.410).

5.4.2 Qualifikation

Der Begriff der Qualifikation (in der Einzahl; unterscheidet sich von den Qualifikationen in der Mehrzahl, die Fähigkeiten bezeichnen, s.u.) entstand Ende der 1960er Jahre, aus einer Mischung von Technik- und Planbarkeitseuphorie und den Folgen der ‚Bildungskatastrophe‘ (Bank 2005(a), S.182; 188; Fend 2006, S.37). „Schule und Lernen wurden als Instrumente konzipiert, um bei der heranwachsenden Generation möglichst effektiv jene Qualifikationen zu erzeugen, die für ein dynamisches Wirtschaftssystem zentral sind und die dazu beitragen, sich im international werdenden Wettbewerb der Volkswirtschaften zu behaupten“ (Fend 2006, S.37). Aus diesem Wunsch der Planbarkeit heraus ist auch die Bildungsökonomie entstanden. Sie befasst sich vorwiegend mit der Qualifikation oder den Kompetenzen, da diese viel stärker planbar, weil in Bestandteile zerlegbar, sind, als es die komplexe Idee der Bildung ist (Bank 2005(a), S.201). Die Qualifikation zeichnet sich dort durch einen funktionalen Zusammenhang mit dem Arbeitsvermögen aus (Behrmann 2006, S.28). Dementsprechend gilt als Qualifikation das „Arbeitsvermögen, die Summe der für die Ausübung einer bestimmten Berufstätigkeit notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbeständen sowohl (arbeits-)prozessabhängiger, funktionaler als auch -unabhängiger, extrafunktionaler Art (allg. Arbeitstugenden, Flexibilität, technische Intelligenz usw.). Das allg[emeine] und berufsbildende Schulsystem erfüllt im Hinblick auf den ökonomischen Subsektor der Gesellschaft eine Qualifikationsfunktion, indem es die ... benötigten instrumentellen und normativen Qualifikationen vermittelt ... Dabei wird deutlich, daß für den Qualifikationsbegriff im Gegensatz zum Bildungsbegriff der durchgängige Bezug zu gesellschaftlicher Arbeit konstitutiv ist“ (Böhm 2000, S.435). Die Qualifikation definiert sich demnach über ihre Verwertbarkeit (Bank 2005(a), S.202).

Die ‚Qualifikation‘ weist eine Befähigung aus und wird im Bereich der schulischen Bildung zum Teil mit (dem Ziel) der Erlangung der ‚Ausbildungsreife‘ bzw. der ‚Employability‘ gleichgesetzt. Dies spiegelt sich auch in der Bezeichnung einer Person oder eines Abschlusses als ‚qualifiziert‘ wider: „Mittels der

Kennzeichnung *qualifiziert*, die die Attribute *befähigt* oder *geeignet zu* bzw. *für etwas* ausdrückt, vollzieht sich die Ablösung von neuhumanistischen Bildungs-idealen (Entfaltung mündiger Vernünftigkeit als kritischer Sichtungsstandort in Hinblick auf Lebensbereiche wie Staat und Gesellschaft) zur mehr an künftigen Lebenssituationen oder am Arbeitsmarkt orientierten und curricular umgesetzten Bedarfskalkulation“ (Hahn 1995, S.177; Hervorhebungen im Original). Auch ‚Qualifizierung‘ als der entsprechende Prozess, wird in diesem Zusammenhang verwendet. Dabei umfasst die Qualifizierung sowohl die Vorbereitung auf das spätere Arbeits- und Berufsleben, als auch weitere praktische Fähigkeiten und Kenntnisse, die im Alltag wichtig sind (Klafki 2002, S.46).

Die Politik ist in besonderem Maße auf die Planbarkeit ihrer Ressourcen angewiesen, die Bildungspolitik greift daher – insbesondere seit TIMSS und PISA – vermehrt auf Begriffe und Modelle der Bildungsökonomie zurück. In der Bildungspolitik taucht der Begriff der Qualifikation an erster Stelle in den Texten internationaler Organisationen auf (s. Kap. 5.1.1). Die Europäische Kommission verwendet mittlerweile fast ausschließlich das Konzept der Qualifikation an Stelle der Bildung⁸¹. In der baden-württembergischen Bildungspolitik hat ‚Qualifikation‘ nicht nur in Texte zu Reformprogrammen und -projekten Einzug gefunden, sondern auch in Texte ‚laufender‘ Schulbildung. Der ‚Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe‘ dient Schüler/-innen, die vor dem Eintritt in die Oberstufe stehen, als Hilfestellung z.B. zur Kurswahl. Er ist mit einem an die Schüler/-innen gerichteten Vorwort des Kultusministers (Rau) versehen, in dem dieser die Ziele der Oberstufenbildung herausstellt. Dort findet sich kein Hinweis auf das Ziel der Allgemeinbildung, wohl aber der Qualifikation und der Grundbildung. „Aufgabe der gymnasialen Oberstufe ist es, Sie umfassend und zuverlässig für die Anforderungen zu qualifizieren, die Sie nach dem Abitur erwarten, sei es an einer Hochschule oder in einem anspruchsvollen Ausbildungsberuf. Im Zentrum steht deshalb eine qualitativ hochwertige Grundbildung in Deutsch, Mathematik sowie in den Fremdsprachen und den Naturwissenschaften“ (KM 2007(b), S.2). Der Leitfaden wird jedes Jahr neu herausgegeben, sowohl strukturelle Informationen als auch das Vorwort werden regelmäßig angepasst. Das Vorwort enthält erst seit der Version von 2006 (Abitur 2009) die explizite Benennung der Qualifikation als Ziel (KM 2006(f), S.2). Doch auch davor schon hat die Qualifikation ihren festen Platz im Oberstufenjargon: „Die gymnasiale Oberstufe gliedert sich in eine Einführungs- und in eine Qualifikationsphase“ (KM 2003(b), S.4), die Qualifikationsphase umfasst die Klassenstufen 12 und 13. Die ‚Qualifikation‘ bezieht sich direkt auf das anschließende Studium bzw. darauf, dass sich die Schüler/-innen vor der Kurswahl überlegen sollen, welche Anforderungen das angestrebte Studium stellt, um die entsprechenden Qualifikationen erwerben zu können (ebd., S.5). Die erreichten Punkte für das Abitur werden schließlich in einer ‚Gesamtqualifikation‘ zusammengefasst (ebd., S.12).

⁸¹ Im Englischen wird für ‚Bildung‘ der Begriff ‚education‘ verwendet; der Begriff der Qualifikation hat also zusätzlich den sprachlichen Vorteil, dass er leichter vom Englischen in andere Sprachen übersetzt werden kann.

Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen, Schlüsselqualifikationen

Der Kompetenz-Begriff wird je nach Programm oder Instrument unterschiedlich verwendet und definiert. PISA beispielsweise fasst unter Kompetenzen Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien zusammen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.22). Die durch PISA getesteten Kompetenzen umfassen die Lesekompetenz, Mathematische Kompetenz, Naturwissenschaftliche Kompetenz, Problemlösefähigkeit, Selbstreguliertes Lernen sowie die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Kompetenzen werden bei PISA im Rahmen der Grundbildung als funktionale Kulturwerkzeuge verstanden (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.20). PISA setzt den Begriff der Kompetenzen zum Teil gleich mit dem Begriff der Basisqualifikationen (ebd., S.20). Diese beziehen sich auf die Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften und werden ergänzt durch die fächerübergreifenden Kompetenzen des Problemlösens, der Selbstregulation und der Kommunikation (ebd., S.22).

Im baden-württembergischen Bildungsplan 2004 wiederum findet sich ein anderes Kompetenzverständnis. Darin werden als Kompetenzen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zusammengefasst und in umgekehrter Reihenfolge genannt, beginnend mit den Einstellungen (KM/LEU 2004(a), S.12). Die durch den Bildungsplan konkretisierten Kompetenzen umfassen die personale Kompetenz, die Sozialkompetenz, die Methodenkompetenz sowie die Fach-/Sachkompetenz (KM/LEU 2004(a), S.14). „Eine Kompetenz ist eine komplexe Fähigkeit, die sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handelnkönnen zusammensetzt“ (KM/LEU 2004(a), S.10). Der Bildungsplan setzt also zum Teil Kompetenzen mit Fähigkeiten gleich.

Neben den Kompetenzen existieren noch weitere Begriffe zur Beschreibung von Fähigkeiten, so die Qualifikationen (in der Mehrzahl), Schlüsselkompetenzen und Schlüsselqualifikationen. Eine konsentrierte Abgrenzung der Begriffe existiert nicht. Vielmehr werden sie durch das jeweilige Programm, das die Begriffe verwendet, einzeln definiert. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen beispielsweise wurde seit seiner Einführung durch Mertens (1974, S.36) auf die verschiedensten Bereiche ausgeweitet. Ursprünglich werden die Schlüsselqualifikationen als Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben (Mertens 1988, S.40). Doch das Konzept wird mittlerweile so ausufernd verwendet, dass insgesamt mehrere hundert Schlüsselqualifikationen gezählt werden können (Hasselhorn/Gold 2006, S.134). PISA nennt als fächerübergreifende Schlüsselqualifikation die Lesekompetenz, da sie als Grundlage für die Aneignung anderer Kompetenzen fungiert (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.21). Das Kompetenzkonzept von PISA basiert auf dem von der OECD entwickelten Projekt ‚DeSeCo Schlüsselkompetenzen‘. Dort werden die interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Sprache, Symbolen und Text; Wissen und Informationen; Technologien), das Interagieren in heterogenen Gruppen (Fähigkeit zur Unterhaltung von Beziehungen; Kooperation; Bewältigung und Lösung von Konflikten) und die Erlangung autonomer Handlungsfähigkeit (Fähigkeit

zum Handeln im größeren Kontext; Gestaltung von Lebensplänen; Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Bedürfnissen) als Schlüsselkompetenzen definiert (OECD 2005(b), S.7; 9 ff.).

Bei PISA wird der Begriff der Qualifikationen gemischt bzw. synonym mit dem der Kompetenzen verwendet. „Im Rahmen von PISA wird der Gedanke notwendiger Basisqualifikationen über die Domänen Lesen, Mathematik und die Naturwissenschaften hinaus auf fächerübergreifende Kompetenzen erweitert Mit der Ausweitung der Untersuchungsgegenstände auf fachübergreifende Qualifikationen wie selbstreguliertes Lernen oder Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit verändert sich auch der in PISA verwendete Kompetenzbegriff“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.22). Generell werden bei PISA Basisqualifikationen, Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen sowie Grundbildung und (Schlüssel-)Qualifikation(-en) synonym verwendet: „Ob ... die naturwissenschaftliche Grundbildung einen vergleichbaren Status als zentrale Schlüsselqualifikation wie das Leseverständnis oder die mathematische Kompetenz beanspruchen kann, ist selbst in der Naturwissenschaftsdidaktik strittig“ (ebd., S.20). Insofern verschmelzen in PISA die Konzepte der Grundbildung und der Qualifikation. Das Grundbildungskonzept von PISA und das der Qualifikation entsprechen sich darüber hinaus in ihrer funktionalistischen Ausrichtung sowie in der Betonung der Verwertbarkeit von Fähigkeiten (vgl. ebd., S.29).

Allgemeinbildung und Qualifikation

Während im Schulgesetz noch immer die Allgemeinbildung mit ihrer Allseitigkeit festgeschrieben ist, wird sie in den aktuellen Reformprogrammen und weiteren bildungspolitischen Vorgaben mittlerweile sowohl begrifflich als auch konzeptionell vermehrt durch die Qualifikation abgelöst. Der Vorteil der Qualifikation besteht in deren Zerlegbarkeit in einzelne Bausteine wie Kompetenzen oder konsekutiver Lernbausteine (wie im System der Bachelor- und Masterstudiengänge). Zwar wurde in den letzten Jahrzehnten schon mehrfach gemutmaß, dass der Bildungsbegriff endgültig abgelöst werden würde, doch ging es bisher um Alternativen wie Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, die eher Fähigkeiten beschreiben, anstelle eines Gesamtergebnisses wie eben der Bildung. Doch mit dem Begriff der Qualifikation gibt es jetzt ein solches alternatives Gesamtkonstrukt, dessen Funktionalität sich der auf Systemsteuerung und Internationalisierung orientierten Bildungspolitik geradezu anbietet.

Während ‚Qualifikation‘ vor PISA fast ausschließlich im Bereich der beruflichen Bildung verwendet wurde, gehört der Begriff seit den Reformen der letzten Jahre immer mehr zum Wortschatz auch der allgemein bildenden Schulen, wo er zum Teil den der Bildung ersetzt (Ofenbach 2004, S.72). Die ‚Qualifizierungsinitiative‘ der Bundesregierung und der Regierungschefs der Länder vom Frühjahr und Herbst 2008 (s. Kap. 4.1.3) beispielsweise umfasst alle Bildungsbereiche, von der frühkindlichen Bildung über die allgemein bildenden und berufsbildenden

Schulen bis hin zur Weiterbildung und zum Studium (Bundesregierung/Die Regierungschefs der Länder 2008, S.4). Die Tagung, bei der die jüngste Fassung der Maßnahmen der Qualifizierungsinitiative beschlossen wurde, hieß ‚Qualifizierungsgipfel‘, wurde aber meist ‚Bildungsgipfel‘ genannt. Die Qualifizierungsinitiative selbst hat auch den Namen ‚Aufstieg durch Bildung‘ mit dem Untertitel ‚Auf dem Weg zur Bildungsrepublik‘ (BMBF (Web): Aufstieg durch Bildung). Alle Texte der Qualifizierungsinitiative machen deutlich, dass im Zentrum der Initiative das Ziel steht, das Fachkräfteangebot zu erhöhen (Bundesregierung/Die Regierungschefs der Länder 2008, S.4; BMBF (Web): Bildungschancen). Die Bildung, die in den allgemein bildenden Schulen vermittelt wird, scheint in diesem Zusammenhang als Vorstufe zur Qualifizierung bzw. zur Qualifikation gesehen zu werden.

Insgesamt verschwimmen die Grenzen zwischen allgemeiner Bildung und beruflicher Bildung. Die Begriffe Bildung und Qualifikation werden mehr und mehr synonym verwendet. Doch was bedeutet dieser schleichende Übergang von einem Paradigma zum anderen? Von der Bildung zur Qualifikation, von Lehrplänen zu Curricula, von der Input- zur Outputsteuerung? Bei der ‚alten‘ Input-Steuerung waren die zu vermittelnden Inhalte vorgegeben, nicht jedoch die zu entwickelnden Fähigkeiten. Bei der ‚neuen‘ Output-Steuerung sind zwar nicht mehr die Inhalte vorgegeben, wohl aber die zu entwickelnden Kompetenzen. „So scheint eine Regulierung über ein definiertes Output-Verhalten eine stärkere Einengung persönlicher Potentiale und eigener Zwecksetzung darzustellen als eine Regulierung über Input-orientierten Unterricht. Gleichzeitig bedeutet diese Verschiebung zum Kompetenzmodell eine Aufgabe des Bildungsgedankens und eine Öffnung zur Ökonomisierung von Entfaltungsprozessen. Bildung im Sinn der Schaffung von Gelegenheiten zur Entfaltung der Kräfte nach selbst gesteckten Zwecken ist durch ihre Ablösung durch Kompetenzorientierung, die nicht von einem Impuls, sondern von einem Zielpunkt ausgeht, in den Hintergrund gerückt“ (Rößer 2006, S.271).

Der baden-württembergische Bildungsplan 2004 versucht einen Brückenschlag zwischen Input- und Output-Steuerung, zwischen der Vorgabe von Kenntnissen und der Entwicklung von Kompetenzen. Zwar stehen die Kompetenzen im Vordergrund, doch sind gleichzeitig für alle Fächer mehr oder weniger verbindliche Kenntnisse vorgegeben und sind diese den Fächern dezidiert zugeordnet. „Die insbesondere seit Pisa erkennbare und befolgte Absicht der Bildungsplaner, von den Wissenspyramiden wegzukommen, die die alten Lehrpläne kennzeichneten, nimmt eine frühere Bemühung wieder auf, die volkstümlich ‚Entrümpelung‘ hieß und bildungstheoretisch mit der ‚Exemplarizität‘ des jeweils zu lernenden Gegenstandes begründet wurde. Auch unter diesem Gesichtspunkt verhält sich der Bildungsplan 2004 ‚konservativ‘. Die Kenntnisse, die in ihm als ‚verbindlich‘ erklärt werden, bleiben weitgehend den Fächern und, wo es sie inzwischen gibt, den Fächergruppen zugeordnet. ... Ein gegliedertes Schulsystem, das die Wissensgegenstände (den so genannten ‚Inhalt‘ der Bildung) nicht gliedert, würde sich selbst widerlegen“ (KM/LEU 2004(a), S.14). Der Bildungsplan gibt also einer-

seits Inhalte verbindlich und fachspezifisch vor und verhält sich damit ‚konservativ‘ – andererseits richtet er sich auf Kompetenzen aus und übernimmt damit internationale, auf zukünftige Bedürfnisse der Wissensgesellschaft ausgerichtete Konzepte. Diese Sowohl-als-auch-Haltung der baden-württembergischen Bildungspolitik ist vermutlich die pragmatischste Antwort auf die aktuellen Herausforderungen, die PISA aufzeigt.

5.5 Zusammenfassung: Wirkungen

Leitende Fragen des Kapitels ‚Wirkungen‘ waren, welche Tendenzen in den Reformprogrammen erkennbar sind und welche Folgen damit in den Bereichen Bildungspolitik und Bildungssteuerung, bei den Bildungsbeteiligten und dem Bildungsbegriff verbunden sein können. Der erste Bereich, die Bildungspolitik, hat sich durch die Reformen der letzten Jahre deutlich international ausgerichtet. Zum einen werden Initiativen zu Reformen immer stärker auf internationaler Ebene beschlossen, so durch die Europäische Kommission (KOM), die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und die Welt handelsorganisation (WTO). Durch Instrumente wie die Lissabon-Strategie, den ‚Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen‘, das Projekt ‚Definition and Selection of Competencies‘ sowie das ‚Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen‘, in Verbindung mit internationalen Regelungen zu deren Verbindlichkeit, erhalten zum anderen wirtschaftsorientierte internationale Standards Einzug ins deutsche Bildungswesen. Angesichts dieser Internationalisierung von Vereinbarungen und Standards gerät die spezifische kulturelle und regionale Bildung in der bildungspolitischen Debatte eher in den Hintergrund. Dies liegt hauptsächlich an der Beschränkung der Ressource Zeit, da die in Stunden bezifferbare Menge schulischer Bildung kaum erweiterbar ist und die Vermittlung internationaler Bildungsbestandteile ausgeweitet werden soll. Die PISA-Studie hat in Bezug auf die Internationalisierung der Bildung einen katalysatorischen Effekt, da sie ein maximal internationalisiertes und standardisiertes Curriculum abbildet, dem ein größerer Stellenwert beigemessen wird, als ihm selbst nach Meinung der PISA-Forscher zukommen sollte.

Der zweite Bereich, die Bildungssteuerung, hat sich in den letzten 30 Jahren deutlich verändert. Nach der Euphorie der Bildungsplanung der 1970er Jahre und einer daran anschließenden Ernüchterung lebt in den 2000ern die zentrale Lenkung des Bildungswesens wieder auf, diesmal jedoch nicht als Planung, sondern als Steuerung, was die Erkenntnis der eingeschränkten Planbarkeit der 1980er und 1990er Jahre mit einbezieht. Deutlichstes Merkmal der neuen Systemsteuerung ist das Bildungsmonitoring, also eine Bildungsberichterstattung, die Ergebnisse aus der Evaluation der Schulen und weiterer Leistungserhebungen mit aufnimmt. Dieses Bildungsmonitoring basiert auf dem Konzept der Qualitätsentwicklung, das über eine normative Evaluation eine Steuerung der Entwicklung der Schulen ermöglichen soll. Bei den Landesinstituten ist eine Schwerpunktverschiebung von der Schulentwicklung, die eigene Ziele der Schule zum Zentrum hat, zur Quali-

tätsentwicklung, die durch Evaluationskriterien festgelegte Ziele für die Schulen vorgibt, zu beobachten. Bislang ist noch keine gelingende Balance zwischen Schulentwicklung einerseits und Systemsteuerung in Verbindung mit Qualitätsentwicklung andererseits zu erkennen.

Der dritte Bereich, der sich auf die Bildungsbeteiligten bezieht, ist seit jeher wesentliches Element schulischer Bildung: die Idee der Gleichberechtigung bzw. der Chancengleichheit. Diese steht auch und gerade seit PISA weiter weit oben auf der Agenda, doch erhält sie eine zusätzliche Bedeutung. Bei der Chancengleichheit geht es nicht mehr nur um die sozialen Chancen des Individuums, sondern zusätzlich, wenn nicht hauptsächlich, um die Vorteile der Gesellschaft durch eine optimale Ausschöpfung von Begabungsreserven. Aufgrund der demographischen Entwicklung geht die übliche Klientel höherer Bildung zur Neige und es müssen zusätzliche Mittel investiert werden, um bisher unerschlossene Ressourcen, also begabte Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern, ebenfalls für die höhere Bildung zu akquirieren. Die Bildungspolitik übernimmt hier Begrifflichkeiten der Bildungsökonomie, in denen die Schüler/-innen dem Humankapital entsprechen, einer Ressource, die es zu mehren und zu nutzen gilt. Durch die Betrachtung der Schüler/-innen als Humanressourcen bzw. Humankapital schließt sich auf individueller Ebene der Kreis zu den Ergebnissen der Wertewandelforschung. Diese stellt seit den 1990er Jahren eine erhöhte Anstrengungs-, Leistungs- und Anpassungsbereitschaft fest, verbunden mit einem starken Instrumentalismus und Selbstbezogenheit von Werthaltungen. Damit trifft eine verstärkte Leistungsanforderung der Gesellschaft bzw. gesellschaftlicher Subsysteme auf eine verstärkte Leistungsbereitschaft der Jugendlichen. Wobei die ‚Bereitschaft‘ sicher unter dem Druck und dem Bewusstsein der wachsenden Arbeitsplatzproblematik zu sehen ist und somit auch als Reaktion gesehen werden kann.

Nicht zuletzt verändert sich seit Ende der 1990er Jahre, vor allem aber seit der PISA-Studie und den darauf folgenden Reformen, der vierte Bereich, das Verständnis von Bildung an sich bzw. der Bildungsbegriff selbst. Während bisher die Allgemeinbildung mit all ihren unterschiedlichen Facetten im Zentrum schulischer Bildung stand, wird jetzt der Begriff der Qualifikation immer wichtiger. Das Konzept der Qualifikation ist leichter international verwendbar, da es nicht übersetzt werden muss. Es ist stärker auf konkrete Anwendbarkeit hin ausgerichtet und betont funktional. Das Grundbildungskonzept von PISA ist mit dem der Qualifikation eng verwandt, bei beiden werden die darin zu vermittelnden Kompetenzen als basale Werkzeuge betrachtet. Größter Unterschied der Qualifikation im Vergleich mit der Allgemeinbildung ist die Betonung von Fähigkeiten beim einen und von sowohl Fähigkeiten als auch Kenntnissen und Einstellungen beim anderen. Dies reduziert die Bedeutung eines festen Kanons von Bildungsinhalten bei der Qualifikation auf geringste Maße. In allen vier Bereichen, der Veränderung der Bildungspolitik, der Bildungssteuerung, der Bildungsbeteiligung und des Bildungsbegriffs, können schließlich die Dimensionen des neuen Wertewandels, die Adaptivität, die Relativität und die Funktionalität, wiedergefunden werden.

Adaptivität

Der Indikator- und Benchmark-Rahmen der KOM formuliert das Ziel der Erhöhung des Bildungsstands und der Schlüsselkompetenzen junger Menschen. Diese sind der KOM zufolge die maßgeblichen Faktoren für ihre Eignung für den Arbeitsmarkt und ihre lebenslange Anpassungsfähigkeit an die sich wandelnde Arbeitswelt. Das allgemeine Ziel des Benchmark-Rahmens der KOM ist die Anpassung der europäischen Bevölkerung an die Wissensgesellschaft und den sich dementsprechend verändernden Arbeitsmarkt. Ganz ähnlich lauten die Zielformulierungen anderer internationaler Organisationen. Sie erarbeiten Kompetenz- und Benchmarklisten, die sicherstellen sollen, dass das Bildungswesen seinen Beitrag zur Entwicklung des Arbeitsmarkts, der Wirtschaft, und damit der Prosperität der Staaten leistet. Einer vergleichbaren Logik folgt die neue Bildungssteuerung. Die Steuerung aus Leistungsmessung, Monitoring und Berichterstattung wurde Controllinginstrumenten der Wirtschaft entlehnt. Dadurch wird versucht, die Verwaltung – nicht nur die Bildungsverwaltung – zu einem Management zu entwickeln und dadurch den Gesetzmäßigkeiten des Markts anzupassen. Allerdings verursacht dieser Wandel noch gewisse Probleme, da wesentliche Gesetzmäßigkeiten des Markts wie Wettbewerb im Bildungswesen kaum vorhanden sind. Zwar wird auf internationaler Ebene versucht, solche Elemente im Bildungswesen durchzusetzen (Stichwort Bildungsgutscheine), doch derzeit beharren die europäischen Staaten auf einem vom Staat kontrollierten Bildungswesen. Und solange dies so bleibt, wird die bürokratische Konstitution der Bildungsverwaltung in der Mischung mit Instrumenten des Managements Reibung erzeugen, die mitunter mehr Kosten als Einsparung erbringt, wie das Beispiel der Verwaltungsreform in Baden-Württemberg zeigt.

Nicht nur die Bildungsverwaltung wird dem Management angepasst, auch die wichtigsten Mitarbeiter/-innen des Bildungswesens sollen zu Manager/-innen werden: die Lehrer/-innen. Neben ihrer eigentlichen pädagogischen Tätigkeit kommen auf die Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen mit der verstärkten Selbstständigkeit der Schule und Instrumenten wie der Qualitätsentwicklung immer mehr organisatorische und koordinierende Tätigkeiten zu. Es wird eine Professionalisierung der Lehrertätigkeit gefordert, die auch Standards der Lehrerbildung umfasst. Eine solche Professionalisierung kommt den gewachsenen Ansprüchen an die Lehrer/-innen sicher entgegen. Sie kann jedoch nur funktionieren, wenn die Professionalisierung zum einen mit entsprechenden umfassenden und tiefgehenden Fortbildungsangeboten einhergeht und sich zum anderen das Bild der Lehrer/-innen in der Öffentlichkeit verbessert. Denn ohne einen unterstützenden Konsens in der Gesellschaft und fachliche Unterstützung empfinden die Lehrer/-innen die geforderte Professionalisierung als Deprofessionalisierung.

Auch der Bildungsbegriff erfährt eine Adaption. Er wird zwar nach wie vor prominent verwendet, so bei der Initiative ‚Aufstieg durch Bildung‘ der Bundesregierung. Doch das, was unter ‚Bildung‘ jeweils gefasst wird, gleicht immer mehr dem Konzept der ‚Qualifikation‘. Zum einen wird in immer mehr Texten

der Nutzen der Bildung oder seiner Komponenten wie bestimmter Fähigkeiten herausgestellt – die Nutzenorientierung ist Charakteristikum der Qualifikation. Zum anderen wird Bildung durch einzelne Kompetenzen definiert – auch die Zerlegung in Kompetenzen spricht eher für die vermehrte Nutzung des Konzepts der Qualifikation denn das der Bildung. Nicht zuletzt wird die Bildung als Mittel zum Aufstieg, zur Arbeitsplatzsicherung und Prosperität gefasst – auch dieser Aspekt deutet auf die Verwendung des Konzepts der Qualifikation unter dem Namen der Bildung hin. Es ist zu vermuten, dass nach der konzeptionellen Anpassung auch eine nominelle erfolgen wird, d.h. dass der Begriff der Bildung immer mehr durch den der Qualifikation ersetzt wird, wie es auch schon heute in verschiedenen gerade internationalen, aber auch regionalen bildungspolitischen Texten zu beobachten ist.

Relativität

Die Anpassung der Bildung auf internationale Bedürfnisse bedeutet auch eine Relativierung nationaler und regionaler Besonderheiten. Je stärker Bildung bzw. Qualifikation bildungspolitisch internationalisiert wird, desto eher geraten spezifische kulturelle und regionale Bildungsbereiche unter Legitimationszwang. Bei der Umstellung der Struktur der Curricula von Lehrplaninhalten auf Kompetenzen, verbunden mit der häufig geforderten ‚Entrümpelung‘ und ‚Verschlankung‘ der Lehrpläne finden sich spezifische Inhalte mitunter nicht mehr im obligatorischen sondern im fakultativen Bereich. Je weniger festgelegt ist, anhand welcher Inhalte Kompetenzen entwickelt werden sollen, desto weniger kann ein Bildungskanon Bestand haben. Dies spielt zusammen mit einer sich internationaler ausrichtenden Bildungssteuerung. Das in Deutschland bzw. Baden-Württemberg installierte Bildungsmonitoring übernimmt Indikatoren aus internationalen Zusammenhängen und Monitoringinstrumenten. Im Rahmen des Monitoring spielen Bildungsinhalte keine Rolle, es geht vielmehr um Kompetenzen oder noch darüber hinaus um strukturelle Aspekte der Bildungslandschaft.

Funktionalität

Das Programm DeSeCo der OECD geht von der anforderungsorientierten Fragestellung aus, was der Einzelne benötigt, um sich in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld zurechtzufinden bzw. welche Kompetenzen wichtig sind, um einen Arbeitsplatz zu finden und diesen zu behalten. DeSeCo fragt auch nicht nach Bildung, sondern nur nach den einzelnen Kompetenzen. Dieser Ansatz ist so funktional wie möglich und klar auf den späteren Erfolg in der Arbeitswelt ausgerichtet. Einen vergleichbaren, wenn auch nicht so deutlich formulierten Ansatz haben das Bildungsmonitoring und die Systemsteuerung. Mit der Bildungsberichterstattung wird die Funktionalität des Bildungssystems überprüft, und zwar anhand internationaler Indikatoren, nicht etwa anhand eigener ausgearbeiteter

Zielsetzungen. Insofern bleibt unklar, welche Funktion das Bildungswesen speziell in Deutschland erfüllen soll, wenn nicht einfach davon ausgegangen werden soll, dass es den internationalen Zielsetzungen folgt.

Wenn der Begriff der Chancengleichheit vom Begriff der Ausschöpfung von Begabungsreserven flankiert oder durch diesen ersetzt wird, bedeutet dies auch eine Funktionalisierung der Idee der Chancengleichheit. Bei der Chancengleichheit schwingt der soziale Wert der Gleichberechtigung aller Individuen mit, die Ausschöpfung von Begabungsreserven hingegen lässt wenig Deutungsspielraum als den der ökonomischen Nutzbarkeit. Vergleichbar verhält es sich mit den Begriffen der Bildung und der Qualifikation. Auch sie werden zum Teil synonym verwendet, obwohl ihnen implizit unterschiedliche Wertungen zugrunde liegen. Der Bildungsbegriff ist insofern nicht funktional als dass er weder übersetzbar noch leicht zerlegbar ist. Die Qualifikation entspricht diesen Erfordernissen sehr viel mehr, ist also funktionaler. Im neuen baden-württembergischen Bildungsplan 2004 werden die Ziele schulischer Bildung in die Vermittlung von Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnissen zerlegt, was praktisch ist, da sich die einzelnen Bestandteile leichter definieren und weiter gliedern lassen. Allerdings entspricht dieses ‚Herunterbrechen‘ von Zielen auf kleinere Einheiten eher dem Konzept der Qualifikation als dem der Bildung und könnte dieses auch begrifflich ersetzen.

Die aufgezeigten Polaritäten der Internationalisierung vs. spezifische Bildung in der Bildungspolitik, der Systemsteuerung vs. Schulentwicklung in der Bildungssteuerung, der Chancengleichheit vs. Humanressourcen in der Bildungsbeilegung und der Allgemeinbildung vs. Qualifikation im Bildungsbegriff beschreiben die Entwicklung des Bildungswesens durch die Bildungsreformen seit PISA recht plastisch. Allerdings entsprechen diese Polaritäten einer Modellbildung und sind damit, wie alle Modelle, eine Vereinfachung der tatsächlichen bildungspolitischen und schulischen Realität. Sie dienen daher weniger der exakten Abbildung von Gegebenheiten, sondern vielmehr dem Aufzeigen von Tendenzen. Dass reale Bildungspolitik immer eine Mischung aus den beschriebenen Polen ist, zeigt das Beispiel Baden-Württembergs. Der neue Bildungsplan 2004 versucht, eine Balance zwischen verschiedenen Elementen herzustellen, also sowohl Inhalte der Allgemeinbildung vorzugeben, als auch Kompetenzen der Qualifikation festzulegen. So kann einerseits sichergestellt werden, dass ‚Kulturgut‘ an die nachfolgenden Generationen weitergegeben wird und andererseits Kompetenzen vermittelt werden, die die Erschließung sich schnell wandelnder Wissensbestände und Problemstellungen ermöglichen.

Resümee

Leitende Forschungsfrage dieser Untersuchung war, wie sich das Bildungsverständnis seit PISA verändert hat. Das Bildungsverständnis beinhaltet die Fragen, welches Ziel Bildung haben soll, was Bildung beinhalten soll und welche Funktion Bildung erfüllen soll. Dies führte zur Hypothese, dass sich Ziel, Inhalt und Funktion von Bildung entsprechend des gesellschaftlichen neuen Wertewandels hin zur Adaptivität, Relativität und Funktionalität entwickelt haben. Die Forschungsfrage und die Hypothese wurden mithilfe von fünf Untersuchungsfragen konkretisiert:

Forschungsfrage:

F1 Wie hat sich das Bildungsverständnis in Deutschland seit PISA verändert?

Hypothese:

H1 Das Bildungsverständnis hat sich entsprechend des gesellschaftlichen neuen Wertewandels hin zur Adaptivität, Relativität und Funktionalität entwickelt.

Untersuchungsfragen:

- U1 Was ist der gesellschaftliche und geschichtliche Hintergrund für den Wandel im Bildungswesen Anfang der 2000er Jahre?
- U2 Welches Bildungsverständnis steht hinter der PISA-Studie?
- U3 Welche Kräfte haben den Wandel im Bildungswesen beeinflusst?
- U4 Was genau hat sich im neuen Jahrhundert im Bildungswesen verändert? Welche Reformen wurden umgesetzt?
- U5 In welchen Aspekten entfalten der Paradigmenwechsel und die Reformen Wirkungen auf das Bildungswesen?

Im Folgenden werden zunächst die Untersuchungsfragen summarisch beantwortet. Anschließend wird die Hypothese geprüft, indem die in den Untersuchungsfragen zusammengefassten Aspekte den Kategorien der Adaptivität, Relativität und Funktionalität zugewiesen werden. Schließlich wird anhand der so gewonnenen Erkenntnisse die Forschungsfrage beantwortet.

U1 Was ist der gesellschaftliche und geschichtliche Hintergrund für den Wandel im Bildungswesen Anfang der 2000er Jahre?

Der gesellschaftliche und geschichtliche Hintergrund des Paradigmenwechsels im Bildungswesen ist im gesellschaftlichen neuen Wertewandel seit Mitte der 1990er Jahre und der Phase der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre zu sehen. In der Bildungspolitik der 1960er und 1970er Jahre wurde der Grundstein für die Entwicklungen der Bildungspolitik in den 2000er Jahren gelegt. Damals wirkte – ähnlich wie PISA Anfang der 2000er Jahre – die von Picht proklamierte ‚Bildungskatastrophe‘ als Katalysator für umfassende Reformen. Es wurde die Durchführung von Bildungsstudien beschlossen, was – mit einer gewissen Unterbrechung in den 1980er Jahren – den Grundstein für die Durchführung von TIMSS und PISA in Deutschland legte. Es fand eine ‚Rationalisierung‘ der Bildungspolitik statt, Bildungsplanung stand an oberster Stelle. Durch diese Bildungsplanung sollte die internationale Anschlussfähigkeit der deutschen Bildung und damit der deutschen Wirtschaft an das internationale Vergleichsfeld geschaffen werden. An die Erfahrungen mit dieser Bildungsplanung kann die Bildungspolitik mit ihrer derzeitigen Systemsteuerung anknüpfen. Zwar kann die Bildungspolitik der 2000er Jahre nicht in direkter Linie zur Bildungspolitik der 1960er und 1970er Jahre gesehen werden, doch haben die damaligen Reformen die jetzigen durchaus begünstigt.

Die Wertewandelforschung entstand mit der Feststellung in den 1960er Jahren, dass sich ein Wertewandel von bürgerlichen Tugenden hin zu Selbstentfaltungswerten vollzog. Dieser Wertewandel konnte bis in die 1990er Jahre hinein weiter ansteigend verfolgt werden. In den 1990er Jahren jedoch wurde ein Wandel dieses Wertewandels festgestellt. Zwar waren nach wie vor Selbstentfaltungswerte wichtig, gleichzeitig jedoch erlebten die bürgerlichen Tugenden gerade in den jüngsten Generationen eine ‚Renaissance‘. Diese erste Dimension, die sich durch eine gestiegene Leistungs- und Anpassungsbereitschaft der jüngsten Generationen auszeichnet, wird von zwei weiteren Dimensionen flankiert. In einer zweiten Dimension werden Werte nicht mehr als absolut betrachtet, sie werden vielmehr unterschiedlichen Situationen angepasst bzw. selektiv als wichtig erachtet. In einer dritten Dimension werden die Werte zusätzlich auf ihre Funktionalität hin überprüft, d.h. nur Werte, die einen gewissen Nutzen in bestimmten Situationen aufweisen, werden zu diesem Zeitpunkt als wichtig erachtet. Diese drei Dimensionen – die Adaptivität der Subjekte, die Relativität der Inhalte und die Funktionalität der Konzepte – bestimmen den neuen Wertewandel und bilden die Grundlage für die Betrachtung der Veränderungen im Bildungswesen. Sind diese drei Dimensionen des neuen Wertewandels in den Veränderungen des Bildungswesens nachweisbar, bedeutet dies, dass sich der gesellschaftliche neue Wertewandel im Bereich des Bildungswesens als Paradigmenwechsel ausdrückt, also der Wertewandel und der Paradigmenwechsel zwei Erscheinungsformen derselben Entwicklung sind.

U2 Welches Bildungsverständnis steht hinter der PISA-Studie?

Die PISA-Studie wurde von der OECD konzipiert, deren Ziel es ist, das Wirtschaftswachstum ihrer Mitgliedsländer zu fördern. Der Hintergrund der Studie ist also ein ökonomischer, kein primär pädagogischer. Dies wirkt sich auch auf das durch die PISA-Studie transportierte Bildungsverständnis aus, das eine gewollt funktionalistische Orientierung hat. Die Funktion des Bildungswesens bezieht sich dabei auf die Förderung der Wirtschaftskraft eines Landes über das Vorhandensein hoch qualifizierter Arbeitnehmer/-innen. Darüber hinaus ist das Bildungsverständnis der Studie normativ, das heißt: es ist durchaus gewollt, dass das Bildungsverständnis der Studie durch diese in den Mitgliedsländern implementiert wird. Das drückt sich auch darin aus, dass die Autor/-innen der Studie gezielt bildungspolitische, didaktische und pädagogische Vorschläge zur Verbesserung des Bildungssystems in die Studie schreiben. Kern des Bildungsverständnisses von PISA ist die Ausbildung von Kompetenzen und die Förderung der Grundbildung. Grundbildung bedeutet dabei, basale Kulturtechniken wie die des Lesens zu beherrschen und anwenden zu können. Die Grundbildung wird durch die Autor/-innen von der Allgemeinbildung abgegrenzt, da letztere als weit umfassender gesehen wird. Dies bezieht sich zum einen auf die Auswahl der getesteten Fächer, als auch auf die Auswahl der Fähigkeitsdimensionen. PISA testet nur die kognitive Dimension, die anderen Dimensionen der moralisch-evaluativen, ästhetisch-expressiven und religiös-konstitutiven Bildung werden weitgehend ausgeblendet. Nicht zuletzt wird durch PISA eine Reflexionsfähigkeit getestet, die eher kognitiv-rational zu verstehen ist, nicht jedoch gegenstandskritisch.

Im Grundbildungskonzept von PISA spielen Kompetenzen eine wesentliche Rolle. Kompetenzen bezeichnen Fähigkeiten wie die Lesekompetenz, die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz sowie überfachliche Kompetenzen wie die Problemlösefähigkeit und die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen. Dabei gehen Kompetenzen über einfache fachliche Fähigkeiten hinaus. In Mathematik beispielsweise wird nicht so sehr die Rechenfähigkeit der Schüler/-innen getestet, sondern das Modellieren, also die Umsetzung komplexer Probleme in ein mathematisches Modell. Im Vordergrund des Kompetenzkonzepts steht die Anwendbarkeit. Die Schüler/-innen werden dahingehend getestet, ob sie die erworbenen Kenntnisse oder Fähigkeiten problembezogen anwenden können. Es geht also weniger um das Beherrschen bestimmter Fertigkeiten, sondern um deren Nutzung. Eine besondere Rolle spielen neben den fachlichen auch die überfachlichen Kompetenzen. Darin geht es neben der Problemlösefähigkeit und der Kooperationsfähigkeit um das Lernen selbst bzw. die Frage, wie fähig die Schüler/-innen sind, selbstgesteuert zu lernen. Dahinter steht das Prinzip des lebenslangen Lernens, bei dem davon ausgegangen wird, dass in der sich rasch wandelnden Arbeitswelt nicht mehr konkrete Kenntnisse und Fertigkeiten gefragt sind, sondern die Fähigkeit, sich so effizient wie möglich neue Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen. PISA untersucht daher auch Hintergrundfaktoren, die das Lernen beeinflussen können, wie den familiären Hintergrund und die Motivation der Schüler/-innen. Insgesamt wird deutlich, dass PISA ein normatives und funktiona-

les Bildungsverständnis transportiert, das auf die effiziente Ausbildung von Humanressourcen ausgerichtet ist.

U3 Welche Kräfte haben den Wandel im Bildungswesen beeinflusst?

Die Wirkung des normativen und funktionalen Bildungsverständnisses der PISA-Studie wird durch eine große Anzahl eher verstärkend eingestellter Interessengruppen erhöht. Alle bildungsbezogenen Interessengruppen verwenden die PISA-Studie zur Bestätigung ihrer jeweiligen Aussagen, wodurch die Studie an zusätzlichem Gewicht gewinnt. Ein Großteil der Interessengruppen ist eher verstärkend und weniger kritisch gegenüber den PISA-Ergebnissen eingestellt und nutzt diese für ihre Lobbyarbeit. Hierzu gehören hauptsächlich die Eltern, die Schüler/-innen, die Arbeitgeber, die Arbeitnehmer und die Hochschulen. Diese Interessengruppen sind sich darüber hinaus in ihren Forderungen an die Bildungspolitik erstaunlich einig. Durch den größeren Anteil und den größeren Einfluss der die PISA-Studie verstärkenden Interessengruppen werden auch die Forderungen der PISA-Autor/-innen unterstützt. Gerade in Kernbereichen wie einer stärkeren Förderung schwacher Schüler/-innen, der Erhöhung der Leistungsbereitschaft der Schüler/-innen und Lehrer/-innen, der Verbesserung der Kompetenz der Lehrkräfte, der besseren Ausrichtung schulischer Angebote auf die Berufswelt und der Ausrichtung schulischen Lernens auf Kompetenzen, Problemlösen und die Anwendungsorientierung verstärken sich die Forderungen der PISA-Autor/-innen und der Interessengruppen gegenseitig und gewinnen so an Gewicht. Die Positionen der Interessengruppen wurden gerade nach der ersten Veröffentlichung von PISA durch die Medien intensiviert, die die Studie, die Reaktionen der Interessengruppen und der Bildungspolitik über Monate hinweg zu einem zentralen Thema machten. Auch noch Ende der 2000er Jahre spielt die Bildung in der medialen Berichterstattung und auf der politischen Agenda eine wichtige Rolle. Sie rangiert mit der ‚Klimakatastrophe‘ und der ‚Finanzkrise‘ auf den oberen drei Rängen der öffentlichen Aufmerksamkeit.

U4 Was genau hat sich im neuen Jahrhundert im Bildungswesen verändert? Welche Reformen wurden umgesetzt?

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000 wurden in Deutschland auf nationaler Ebene und in den einzelnen Bundesländern zahlreiche Reformen durchgeführt. Die wichtigsten davon sind auf nationaler Ebene die Einführung von Bildungsstandards, die Überprüfung der Standards durch Vergleichsarbeiten, die Veröffentlichung von Bildungsberichten sowie die Qualifizierungsinitiative. Auf regionaler Ebene bzw. im Land Baden-Württemberg sind dies die Integration des Kindergartens ins Bildungssystem, die Entwicklung eines Orientierungsplans für den Kindergarten, Projekte zur Sicherstellung der Schulreife, der Ausbau der Ganztagschule, die Verkürzung des Gymnasiums auf 8 Schuljahre, ebenfalls die Einführung von Bildungsstandards, die Einführung von interner und

externer Evaluation, die Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten, die Bildungsberichterstattung sowie die Einführung neuer Bildungspläne.

Im baden-württembergischen Bildungsplan 2004 wurden die Kompetenzen als zentrales Element aufgenommen. Ziel schulischer Bildung ist demnach die Vermittlung personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Kompetenzen. Diese Kompetenzen werden in Form von Bildungsstandards konkretisiert, die nicht mehr wie im vorherigen Bildungsplan ausweisen, was gelehrt und gelernt werden soll, sondern was die Schüler/-innen am Ende bestimmter Bildungsabschnitte können sollen, welche Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse sie erlangt haben sollen. Die Bildungsstandards werden durch Niveaunkretisierungen näher bestimmt, die in der Regel als exemplarische Problemstellungen formuliert sind. Als wesentlich wird im Bildungsplan auch die Fähigkeit zum handelnden Umsetzen der Kompetenzen, also die Anwendungsorientierung, angesehen. Eine Besonderheit des Bildungsplans ist neben der größeren curricularen Freiheit der Schulen durch die Aufteilung in Kern- und Schulcurriculum und der Ausweisung von Kontingenzstundentafeln die Zusammenfassung von Fächern in Fächerverbünden. Damit treten einzelne Fächer, also Wissensgebiete in den Hintergrund und die in den neuen Fächerverbünden vermittelten Kompetenzen treten in den Vordergrund.

Ein wesentliches Element des Paradigmenwechsels bezüglich der Reformen ist die Einführung des Systemmonitorings bzw. Bildungsmonitorings anhand verschiedener Elemente. Auf der Individualebene findet sich die Durchführung von Leistungsstandserhebungen, in Baden-Württemberg die verbindliche Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten und die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien. Auf der nächsten Ebene, die der Schule, findet sich die Einführung der Selbst- und Fremdevaluation, die von den Schulen in Baden-Württemberg ebenfalls verbindlich durchgeführt werden muss. Die allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg verwenden dabei keine Metaevaluation, die allein das Qualitätsmanagement der Schule überprüft, sondern eine normative Detailevaluation, die indirekt genaue Angaben zum Bild einer ‚guten‘ Schule macht. Auf der nächsten Ebene, der Systemebene, wurde ein Bildungsmonitoring eingeführt, deren Kern in der Bildungsberichterstattung besteht, die wiederum die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten und der Fremdevaluation umfasst. Mit dem nationalen Bildungsmonitoring wird eine dreifache Zielsetzung verfolgt: die Befähigung der Schüler/-innen zur individuellen Regulation, die Sicherung des Arbeitskräftevolumens durch Bereitstellung der notwendigen Kompetenzen sowie die Gewährleistung sozialer Kohäsion und Chancengleichheit.

U5 In welchen Aspekten entfalten der Paradigmenwechsel und die Reformen Wirkungen auf das Bildungswesen?

Das Bildungswesen hat sich in Bezug auf die Aspekte der Bildungspolitik, der Bildungssteuerung, der Bildungsbeteiligten und des Bildungsbegriffs verändert. Die Bildungspolitik hat sich durch die Reformen im neuen Jahrhundert international – bzw. aus regionaler Perspektive auch national – ausgerichtet. Internationale Organisationen wie die Europäische Kommission, die OECD und die WTO, die ökonomische Schwerpunkte haben, gewinnen Einfluss auf das Bildungswesen, da alle Regierungen immer deutlicher erkennen, welche Bedeutung das Bildungswesen für die wirtschaftliche Entwicklung der Länder hat. Von diesen internationalen Organisationen entwickelte Instrumente beeinflussen über international durch- und eingeführte Vergleiche und Standards auch das nationale und regionale Bildungswesen, da mit der Internationalisierung der Märkte auch die Internationalisierung und damit Konkurrenzfähigkeit der durch Bildung produzierten Humanressourcen wichtiger wird. Eng damit verbunden ist der zweite durch den Paradigmenwechsel veränderte Aspekt, die Bildungssteuerung. Die Staaten und Länder haben ein gewachsenes Interesse daran, die Entwicklung des Bildungswesens nicht nur über Bildungsmonitoring zu beobachten, sondern auch zu beeinflussen. Am deutlichsten wird diese Bildungssteuerung auf der Ebene der Schule, wo zur bisherigen Schulentwicklung die Qualitätsentwicklung hinzugekommen ist. Im Gegensatz zur Schulentwicklung, wo bei Evaluationen die schuleigenen Ziele im Vordergrund stehen, werden bei der Qualitätsentwicklung Ziele an die Schule herangetragen, die von außen durch die Bildungspolitik gesetzt sind. Diese werden durch normative Evaluation, genauer gesagt durch die dafür verbindlich zu verwendenden Qualitäts- oder Orientierungsrahmen, transportiert.

Der dritte Aspekt, der sich durch den Paradigmenwechsel verändert, bezieht sich auf die Bildungsbeteiligten. Es handelt sich um ein verändertes Verständnis der Chancengleichheit. Diese wird auch und gerade seit PISA weiterhin gefordert, doch erhält sie eine neue Konnotation. Vergleichbar der Ziele des nationalen Bildungsmonitorings geht es nicht mehr nur um die Gewährung sozialer Kohäsion und Chancen individueller Verwirklichung, sondern auch um die Sicherung des Arbeitskräftevolumens, also um eine optimale Ausschöpfung von Begabungsreserven. Angesichts schrumpfender Geburtenraten bei steigenden Arbeitsplatzanforderungen bedarf es ungleich höherer Anstrengungen des Bildungsbereichs, Schüler/-innen ‚bildungsfernen‘ familiären Hintergrunds für die höhere Bildung zu gewinnen und zu qualifizieren. Ziel ist die Erhöhung des Humankapitals bzw. der Humanressourcen der Gesellschaft, wiederum um als Volkswirtschaft im internationalen Wettbewerb bestehen zu können.

Eine wesentliche Veränderung vollzieht sich auch im vierten Aspekt, dem des Bildungsbegriffs. In den allgemein bildenden Schulen stand bislang der Begriff der Allgemeinbildung im Vordergrund. In den jüngsten bildungspolitischen Texten wird jedoch zunehmend der Begriff der Qualifikation verwandt. Das dahinter stehende Konzept bietet sich für die Bildungspolitik an, da es besser international

übertragbar ist und aktuelle Anforderungen wie der der Anwendbarkeit und Funktionalität erfüllt. Die Qualifikation betont Fähigkeiten bzw. Kompetenzen als basale Werkzeuge. Die Allgemeinbildung hingegen umfasst in stärkerem Maße auch die anderen beiden Dimensionen der Einstellungen und Kenntnisse. Nicht zuletzt umfasst die Qualifikation weniger einen konkreten Bildungskanon als die Allgemeinbildung, wodurch spezifische regionale und kulturelle Inhalte potentiell in den Hintergrund rücken.

- H1 Das Bildungsverständnis hat sich entsprechend des gesellschaftlichen neuen Wertewandels hin zur Adaptivität, Relativität und Funktionalität entwickelt.

Um die Hypothese der Parallelität des Paradigmenwechsels im Bildungswesen zum gesellschaftlichen Wertewandel zu prüfen, werden die durch die Beantwortung der Untersuchungsfragen gefundenen Effekte den Kategorien bzw. Dimensionen des Wertewandels zugeordnet.

Adaptivität

Die gestiegene Adaptivität ist im Bildungswesen auf vier verschiedenen Ebenen zu beobachten: der Ebene der Schüler/-innen, der Ebene des Bildungsplans, der Ebene der Schule und des Kindergartens sowie der Ebene des Bildungssystems. Auf der Ebene der Schüler/-innen wird die Schnittstelle zwischen Wertewandel und Paradigmenwechsel am deutlichsten. Die Wertewandelforschung stellt fest, dass die Jugendlichen seit Ende der 1990er Jahre eine verstärkte Leistungs- und Anpassungsbereitschaft zeigen. Ebendiese wird im Bildungsbereich von den Schüler/-innen auch gefordert. Sowohl für die Individuen als auch für die Gesellschaft nimmt die Bedeutung der Arbeitsmarktpassung der Schulabgänger/-innen zu. Insofern besteht ein erhöhter Druck auf die Schüler/-innen, bestimmte Qualifikationen zu erreichen. Das Qualifikationsniveau aller Berufsfelder nimmt zu, und durch die rasche Veränderung der Arbeitswelt bedarf es insbesondere an Kenntnissen, die eine ständige Anpassung an neue Anforderungen ermöglicht. Die zentrale Qualifikation ist daher die Fähigkeit zum *lebenslangen Lernen*.

Diesen veränderten Anforderungen folgt die Reform der Bildungspläne. Sie werden auf Kompetenzen ausgerichtet, die eine schnelle Anpassung an neue Problemstellungen ermöglichen. Vorbilder für die Reformen sind Instrumente, wie der Indikator- und Benchmark-Rahmen der Europäischen Kommission oder im DeSeCo-Projekt der OECD, deren Ziel die Formulierung von Standards ist, die eine Eignung für den Arbeitsmarkt und eine Anpassung der (europäischen) Bevölkerung an die ‚Wissensgesellschaft‘ sicher stellen. Das Ziel der *Ausbildungsfähigkeit* hat an Bedeutung zugenommen.

Auf der dritten Ebene müssen sich die Schulen den neuen Anforderungen anpassen. Im Rahmen der Systemsteuerung und des Systemmonitorings wird den

Schulen eine *Qualitätsentwicklung* auferlegt, die normative und von außen gesetzte Ziele beinhaltet. Ähnlich verhält es sich bei den Kindergärten. Der vorschulische Bereich gehört mit dem Paradigmenwechsel (wieder) fest zum Bildungssystem und wird entsprechend auf die Passung zum Schulsystem hin adaptiert. Der Kindergarten soll nun explizit die Kinder auf die Schule vorbereiten, die *Schulreife* steht im Vordergrund.

Nicht zuletzt ist auf der vierten Ebene, der des Bildungssystems, eine Adaptivität zu beobachten. Durch Studien wie ‚Education at a Glance‘ der OECD wird überprüft, inwieweit das Bildungssystem eines Landes positiv zum Wirtschaftswachstum des Landes beiträgt. Da sich kein Staat dem internationalen Konkurrenzkampf entziehen kann, erhalten die Benchmarks solcher Studien einen hohen Stellenwert. Auf die Erreichung dieser Benchmarks werden daher alle Reformen der drei darunter liegenden Ebenen angepasst. In Folge des Paradigmenwechsels ist die hauptsächliche Zielsetzung des Bildungssystems bzw. der Bildungssystemsteuerung die effiziente Generierung von ausreichend *Humanressourcen*.

Relativität

Auch der Wandel zur Relativität lässt sich auf verschiedenen Ebenen beobachten: auf der Ebene des Bildungsplans, der Ebene der Schule und der Ebene des Bildungssystems. Auf der Ebene des Bildungsplans wird die Vorgabe dessen, was zu lehren und zu lernen ist, durch Vorgaben darüber, was zu können ist, abgelöst. Kompetenzen und Bildungsstandards rücken in den Vordergrund des Curriculums. Dies geht einher mit Forderungen nach der Reduktion der Stofffülle, nach ‚Entrümpelung‘ und ‚Verschlankung‘ der Curricula. Diese Forderung wird durch zwei Aspekte unterstrichen. Zum einen erfordert die Verkürzung der Schulzeit im Gymnasium auf 8 Jahre eine Straffung, zum anderen nimmt die Vermittlung von Methoden und Kompetenzen einen größeren Raum ein. Insgesamt bedeutet dies eine Reduktion der vermittelten Inhalte, also eine *Verschlankung des Bildungskanons*, und damit eine Relativierung der Bedeutung von Inhalten gegenüber der der Kompetenzen. Die Kürzung des Bildungskanons impliziert gleichzeitig eine geringere Bedeutung spezifischer kultureller und regionaler Inhalte gegenüber international gültigen Qualifikationen.

Die Relativität zeigt sich auf der Ebene des Bildungsplans durch die Formulierung von Bildungsstandards. Diese werden anhand von Kompetenzen formuliert, die wiederum mit Fähigkeiten gleichgesetzt werden. Nur selten wird in den Standards auf zwei weitere Bereiche der Bildung (hier beispielsweise nach der Definition des baden-württembergischen Bildungsplans), auf die Einstellungen und die Kenntnisse, Bezug genommen. Insofern handelt es sich bei den Standards viel eher um *Kompetenzstandards* als um Bildungsstandards.

Auf der Ebene der Schule zeigt sich die Relativität in der Qualitätsentwicklung und dem damit (in Baden-Württemberg) eingeführten Qualitätsrahmen. Die Qualitätsentwicklung bezieht sich – im Fall der Evaluation – auf die Überprüfung der

Strukturen der Schule. Beim Modell der Metaevaluation, bei der das Qualitätsmanagement der Schule evaluiert wird, tritt dies besonders deutlich hervor, aber auch bei der normativen Evaluation stehen Methoden und Konzepte der Schule im Vordergrund. Im Gegensatz zur Schulentwicklung wird bei der Qualitätsentwicklung die normative Seite von Qualität, also die Notwendigkeit, Qualität über Ziele zuerst zu definieren, eher ausgeblendet. Ziel der Qualitätsentwicklung ist vielmehr die Sicherstellung der Erreichung von durch die Systemsteuerung überwachten *Benchmarks*.

Auf der Ebene des Bildungssystems ist die Relativität an den Maßnahmen der Systemsteuerung und des Bildungsmonitorings abzulesen. Die durch die Bildungsmonitoringinstrumente beispielsweise der KMK überprüften Aspekte beziehen sich weitgehend auf Strukturen und Kompetenzen. Ebenso verhält es sich mit den Reformmaßnahmen und der begleitenden Reformdiskussion, die kaum bestimmte Inhalte zum Thema hat. Auch die Bildungsforschung – mit Unterstützung der Hirnforschung – fokussiert auf Bedingungen *effizienten Lernens* ohne wesentlichen Bezug auf Inhalte.

Funktionalität

Die Dimension der Funktionalität ist ebenso wie die der Adaptivität und die der Relativität auf unterschiedlichen Ebenen beobachtbar: auf der Ebene des Bildungssystems, auf der Ebene der Schule und des Kindergartens, auf der Ebene der Schüler/-innen und auf der Ebene des Bildungsbegriffs. Auf den Ebenen des Bildungssystems und der Ebene der Schule bzw. des Kindergartens ergibt sich eine Schnittstelle mit der Dimension der Adaptivität. Im gleichen Maße wie die Schulen und Kindergärten durch die Qualitätsentwicklung an die Ziele der Systemsteuerung und das Bildungssystem durch internationale Benchmarks an das Wirtschaftssystem angepasst werden, nimmt auch deren Funktionalität für die entsprechenden übergeordneten Systeme zu. Am Beispiel des Kindergartens wird dies besonders deutlich. Der Kindergarten wird nicht nur dem Bildungssystem angepasst, er erhält auch die Funktion, die Kinder auf die Schule vorzubereiten, indem er (wie im baden-württembergischen Orientierungsplan festgeschrieben) bereits erste Kompetenzen vermitteln soll. Zusätzlich zur Funktion der Vermittlung der Schulreife soll der Kindergarten – wie auch die Ganztagschule – eine weitere Funktion erfüllen. Durch erweiterte Möglichkeiten der Kinderbetreuung sollen junge Frauen vermehrt ermuntert werden, wieder in den Beruf einzusteigen – dies vor dem Hintergrund, dass Frauen in der ‚Familienphase‘ als *brachliegendes Humankapital* bzw. dringend benötigte Fachkräfte festgestellt wurden (insbesondere im MINT-Bereich). Durch verbesserte Kinderbetreuung sollen also mehr Frauen für den Arbeitsmarkt gewonnen werden.

In eine ähnliche Richtung weist die neue Konnotation der Chancengleichheit mit Bezug auf die Schüler/-innen. Bei der Forderung nach mehr Chancengleichheit stehen nicht nur die sozialen Implikationen derselben im Vordergrund, son-

dern auch die Nutzung der Humanressourcen. Aufgrund der sinkenden Geburtenzahlen bei gleichzeitig ansteigenden Anforderungen in den Berufen und einem dadurch entstehenden steigenden Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften müssen auch Bevölkerungsteile, die bisher tendenziell gering qualifiziert waren, für höhere Qualifikationen gewonnen werden. Dies bezieht sich vor allem auf zwei Bevölkerungsgruppen: Jugendliche mit Migrationshintergrund und Schülerinnen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sollen durch verbesserte sprachliche Integration zu höheren Qualifikationen befähigt werden; Schülerinnen sollen durch Programme, die Mädchen Technik und Naturwissenschaften näher bringen, Interesse für ein Studium im MINT-Bereich entwickeln. Insgesamt steht bei der neuerlichen Forderung nach mehr Chancengleichheit deren Funktion zur *Ausschöpfung von Begabungsreserven* im Vordergrund.

Nicht zuletzt macht sich die Entwicklung zur Funktionalität im Bildungsbegriff selbst bemerkbar. Der traditionslastige deutsche Begriff der Bildung ist wenig funktional, da er schwer zu definieren, kaum in Bestandteile zu zerlegen und nicht übersetzbar ist. Der Begriff und das Konzept der Qualifikation repräsentieren die veränderten Anforderungen an das Bildungswesen sehr viel besser. Qualifikation lässt sich durch Kompetenzen konkretisieren, ist in Abschnitte teilbar und wird international verstanden. Die Qualifikation impliziert einen direkten Bezug zur Arbeitswelt und das unbedingte Ziel der Verwertbarkeit. Während Begriffe wie Schlüsselkompetenzen den Begriff der Bildung trotz gegenteiliger Vermutungen nicht verdrängen konnten, da sie nur einzelne Fähigkeiten, nicht jedoch eine Gesamtbefähigung meinen, birgt der Begriff und das *Konzept der Qualifikation* diese Möglichkeit durchaus, da es so universell ist wie das der Bildung, jedoch besser handhabbar.

F1 Wie hat sich das Bildungsverständnis in Deutschland seit PISA verändert?

Die PISA-Studie spielt in Bezug auf die Veränderungen des Bildungswesens Anfang des 21. Jahrhunderts eine dreifache Rolle, als normative Grundlage, als Legitimation und als Katalysator. Für zahlreiche Reformvorhaben, die seit Erscheinen der ersten PISA-Studie auf den Weg gebracht wurden, dient die Studie mit ihrem spezifischen Vokabular und ihrem spezifischen Bildungsverständnis als normative Grundlage. Bestandteile des Bildungsverständnisses von PISA wie die Verwendung von Kompetenzen und das Konzept der Grundbildung haben Eingang in Reformen und Grundlagen des Bildungssystems wie in Curricula gefunden. Zum zweiten dient PISA als Legitimation geplanter und durchzuführender Reformmaßnahmen, da der Studie von zahlreichen Interessengruppen ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, die ihre Positionen jeweils mit den Ergebnissen der Studien untermauern. Nicht zuletzt wirkt PISA als Katalysator, da im Zusammenwirken des normativen und des legitimierenden Effekts der Studie eine Beschleunigung der Reformmaßnahmen ermöglicht wird.

Was sich im Bildungswesen als bildungspolitischer Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung zeigt, ist als Parallele zum gesellschaftlichen Wertewandel zu sehen. Seit Mitte der 1990er Jahre vollzieht sich gesamtgesellschaftlich ein neuer Wertewandel, der die drei Dimensionen der Entwicklung zur Adaptivität, Relativität und Funktionalität enthält. Diese Dimensionen finden sich auch im Bildungswesen wieder. Die Adaptivität macht sich durch die tendenzielle Anpassung des Bildungswesens an die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts bemerkbar. Schüler/-innen werden zum lebenslangen Lernen angehalten, um sich ständig an diese wechselnden Anforderungen anpassen zu können. Die reformierten Curricula sind entsprechend stärker auf die Schulreife – im Bereich des Kindergartens – und die Ausbildungsfähigkeit – im Bereich der Schule – hin ausgerichtet. Die Relativität bezieht sich auf die Vorrangstellung von Kompetenzen gegenüber einem Bildungskanon. So werden die neuen Curricula auf deren Verschlankung und die Einführung von Kompetenzstandards ausgerichtet. Beim Übergang von der Schulentwicklung zur Qualitätsentwicklung treten schuleigene Ziele zugunsten auf systemischer Ebene formulierten Zielen zurück, die durch Bildungsmonitoring mit Blick auf möglichst effizientes Lernen überprüft werden. Die Funktionalität wiederum ist auf die Entwicklung und Erschließung von Humanressourcen ausgerichtet. Durch eine verbesserte Betreuung werden Frauen für den Arbeitsmarkt freigesetzt, und die Förderung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund erlaubt eine bessere Ausschöpfung von Begabungsreserven. Insgesamt wird durch den Paradigmenwechsel eine Durchsetzung des Konzepts der Qualifikation gegenüber dem der Bildung begünstigt.

Der Paradigmenwechsel hat tiefer gehende Auswirkungen auf mindestens vier Aspekte des Bildungswesens. Die Bildungspolitik ist geprägt von einer Tendenz zur Internationalisierung bei gleichzeitiger Abnahme spezifischer kultureller und regionaler Bildungsinhalte. Die Bildungssteuerung verändert sich von der Schulentwicklung hin zur Systemsteuerung, die zentrale Benchmarks verfolgt. Die Bildungsbeteiligten werden verstärkt als Humanressource in den Blick genommen, sodass der Begriff der Chancengleichheit von dem der Ausschöpfung von Begabungsreserven flankiert wird und entsprechend für die Lehrer/-innen eine stärkere Professionalisierung gefordert wird. Nicht zuletzt verändert sich der Bildungsbegriff selbst, der sukzessive durch den Begriff und das Konzept der Qualifikation ersetzt wird. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich das Bildungsverständnis tendenziell in Richtung der kompetenz- und standardorientierten funktionalen Qualifikation verändert hat.

Fazit

Abschließend kann noch die Frage nach der Einschätzung der Auswirkungen des Paradigmenwechsels gestellt werden. Der Paradigmenwechsel hin zur Outputsteuerung und Qualifikation kann durchaus kritisch gesehen werden. Mit ihm ist eine potentielle Überbetonung der Funktion von Bildung verbunden, die jedoch durch die jahrzehntelange Vernachlässigung dieses Aspekts erklärt werden

kann. Durch die Betonung von Kompetenzen und Standards besteht die Gefahr der Vernachlässigung einer Debatte um Inhalte bzw. einen kultur- und regional-spezifischen Bildungskanon. Damit verbunden ist die Gefahr der Vernachlässigung solcher Schulfächer, bei denen ein direkter volkswirtschaftlicher oder individueller Nutzen nur schwer nachweisbar ist. Hierzu gehören alle Fächer, die nicht Bestandteil der (durch PISA definierten) Grundbildung sind. Deren schwächerer Stand offenbart sich schon dadurch, dass sie nicht durch die großen internationalen Vergleichsstudien überprüft werden. Nicht zuletzt besteht die Gefahr der Vernachlässigung von Zielsetzungen und von Konsequenzen gegenüber der Evaluation von Maßnahmen. Während die Ermittlung von Ursachen und Zusammenhängen im Zentrum der Aufmerksamkeit von Politik und Forschung steht, gelangen weit weniger Ressourcen beispielsweise in die Lehrerfortbildung und in die Sprachentwicklung.

Der Paradigmenwechsel beinhaltet jedoch auch positive Aspekte. Das gestiegene Interesse an den Hintergrundfaktoren und Wirkungen von Bildung hat eine Veränderung im Bewusstsein der Gesellschaft in Bezug auf die Bedeutung von Bildung bewirkt. Langfristig kann so eine Diskussion über die Ziele von Bildung initiiert werden. Die internationalen Vergleichsstudien, insbesondere PISA, haben einen empirisch basierten Druck auf die Politik aufgebaut, die sozialen Bedingungen von Kindern und Jugendlichen dahingehend zu verbessern, dass negative Auswirkungen der familiären Herkunft abgeschwächt werden. Die Betonung der Schul- und Ausbildungsfähigkeit ist zwar funktional, ermöglicht aber eine vehementere Forderung der Sicherstellung basaler Ausgangsbedingungen aller Kinder und Jugendlichen gerade in Bezug auf die Sprach- und Lesefähigkeit. Nicht zuletzt wurden und werden durch die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien von der Politik deutlich mehr Ressourcen für den Bildungsbereich eingeräumt.

Es wird letztlich darauf ankommen, die durch den Paradigmenwechsel aufgebrochenen Polaritäten zwischen Internationalität und Regionalität, Systemsteuerung und Schulentwicklung, Chancengleichheit und Ausschöpfung von Begabungsreserven sowie zwischen Allgemeinbildung und Qualifikation in Richtung eines jeweils funktionierenden Gleichgewichts zu beeinflussen. Es gilt, Kompetenzen mit einem Kanon zu verbinden, Schulentwicklung mit einer Metaevaluation zu verknüpfen, die der Schule nur qualitätsbezogene, jedoch keine normativen Ziele vorgibt, sowie die sozialen und integrativen Aspekte der Chancengleichheit mit den volkswirtschaftlichen Zielen der Vermehrung des Humankapitals in Einklang zu bringen. Nach der Formulierung von Zielen und Benchmarks durch die internationale Politik und die Festlegung von Standards und Monitoring-instrumenten auf nationaler Ebene muss nun die regionale Bildungspolitik Maßnahmen und Konsequenzen auf der Basis der Ziele sowie der Ergebnisse des Monitorings erarbeiten. So könnte insgesamt eine Verbindung zweckfreier Allgemeinbildung mit funktionaler Qualifikation erreicht werden.

„Es ist nicht genug, zu wissen, man muß auch anwenden; es ist nicht genug, zu wollen, man muß auch tun“ (Goethe 1830, S.257).

Akronyme

ACER	Australian Council for Educational Research
AIESEC	Internationale Studentenorganisation, Eigenname, ehemals: Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales
ALLBUS	Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften
APO	Außerparlamentarische Opposition
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BER	Bundeselternrat
BIJU	Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter
BIP	Bruttoinlandsprodukt (Gesamtwert aller Güter einer Volkswirtschaft pro Jahr)
BKJ	Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförde- rung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSC	Balanced Scorecard
BSK	Bundesschülerkonferenz
BSS	Bewegung, Spiel, Sport (Fächerverbund in BW)
BW	Baden-Württemberg
CCC	Cross-Curricular Competencies / Fächerübergreifende Kompetenzen
CITO	Centraal Instituut voor Toets Ontwikkeling / Zentrales Institut für Testentwicklung
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies / Definition und Auswahl von Kompetenzen
DESI	Deutsch Englisch Schülerleistungen International
DGB	Deutsche Gewerkschaftsbund
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DIHK	Deutsche Industrie- und Handelskammertag
DIPF	Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
DL	Deutscher Lehrerverband

DVA	Diagnose- und Vergleichsarbeiten (BW)
EaG	Education at a Glance / Bildung auf einen Blick
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
EMNID	TNS Emnid Medien- und Sozialforschung GmbH
EMSE	Netzwerk Empiriegestützte Schulentwicklung
EQR	Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
ETS	Educational Testing Service (USA)
EU	Europäische Union
EU-KOM	Europäische Kommission / Kommission der Europäischen Gemeinschaften
EWG	Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde (Fächerverbund Realschule BW)
FEV	Fremdevaluation (BW)
FIMS	First International Mathematics Study, Vorläuferstudie von TIMSS
FISS	First International Science Study, Vorläuferstudie von TIMSS
G8	8-jähriges Gymnasium (BW)
GATS	General Agreement on Trade in Services / Allgemeines Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen
GER	Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft / Allgemeiner Deutscher Lehrer- und Lehrerinnen-Verband
GWG	Geographie, Wirtschaft, Gemeinschaftskunde (Fächerverbund Gymnasium BW)
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (Nachfolgeorganisation der BLK)
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IALS	International Adult Literacy Survey
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IGLU	Internationale Grundschul-Leseuntersuchung
INSM	Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change

IPN	Leibnitz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften
IPSUM	Institut für Pädagogik, Sinnes- und Medienökologie
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
ITG	Informationstechnische Grundbildung (Fach Realschule BW)
IW	Institut der deutschen Wirtschaft Köln
JMK	Jugendministerkonferenz
KM	Kultusministerium (BW) / Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW)
KMK	Kultusministerkonferenz / Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KOM	Kommission der Europäischen Gemeinschaften / Europäische Kommission
LBS	Landesbildungsserver (BW)
LEB	Landeselternbeirat
LEU	Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (BW), Vorgängerorganisation des LS
LS	Landesinstitut für Schulentwicklung (Baden-Württemberg), früher LEU
LSBR	Landesschülerbeirat
MeNuK	Mensch, Natur, Kultur (Fächerverbund Grundschule BW)
MINT	Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften und Technik
MISTEL	Ministerielle Steuerung und Leistungsvergleichsstudien (Universität Bielefeld)
MNT	Materie, Natur, Technik (Fächerverbund Hauptschule BW)
MPG	Max-Planck-Gesellschaft
MPI(B)	Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
MSG	Musik, Sport, Gestalten (Fächerverbund Hauptschule BW)
NALS	National Adult Literacy Survey
NGO	Neue gymnasiale Oberstufe (BW)
NIER	National Institute for Educational Research (Japan)
NSI	Neue Steuerungsinstrumente (BW)
NWA	Naturwissenschaftliches Arbeiten (Fächerverbund Realschule BW)

NwT	Naturwissenschaft, Technik (Fächerverbund Gymnasium BW)
OECD	Organization for Economic Co-Operation and Development / Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OEEC	Organisation for European Economic Cooperation, wurde in die OECD überführt
OES	Operativ Eigenständige Schule (BW), Schulentwicklung in beruflichen Schulen
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PISA-E	Nationale Ergänzungsstudie von PISA, Vergleich der Bundesländer in Deutschland
PISA-I	Internationaler Testteil von PISA
SEV	Selbstevaluation (BW)
SIMS	Second International Mathematics Study, Vorläuferstudie von TIMSS
SINUS	Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts
SISS	Second International Science Study, Vorläuferstudie von TIMSS
SM	Sozialministerium (BW) / Ministerium für Arbeit und Soziales
StaLa	Statistisches Landesamt (BW)
TIMS(S)	Third International Mathematics and Science Study
TOP	Themenorientiertes Projekt (BW)
TOSCA	Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren, Studie
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
VBE	Verband Bildung und Erziehung
VERA	Vergleichsarbeiten in der Grundschule
WAG	Wirtschaft, Arbeit, Gesundheit (Fächerverbund in BW)
WTO	World Trade Organization / Welthandelsorganisation
WVR	Wirtschaft, Verwalten, Recht (TOP, Fächerverbund Realschule BW)
WZG	Welt, Zeit, Gesellschaft (Fächerverbund Hauptschule BW)
ZNL	Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (Ulm)

Abkürzungen

o.w.A. ohne weitere Angabe

o.V. ohne Verfasser

vs. versus (gegen)

Web Internetquelle

Literatur und Quellen

- Abel, Jürgen/Renate Möller/Klaus Peter Treumann: Einführung in die empirische Pädagogik, Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln 1998
- Accenture: Das richtige Wissen? Kompetenzvermittlung an deutschen Hochschulen, Kronberg 2004(a), http://www.accenture.com/NR/rdonlyres/428B1B39-F63B-4DE5-AFB8-67A81253F473/0/Bildungsstudie_Summary.pdf (Zugriff 28.02.2008)
- Accenture: Kompetenzvermittlung an Deutschlands Hochschulen: Fachwissen gut – Praxis magelhaft. Aktuelle Bildungsstudie wird heute vorgestellt, Pressemitteilung, Kronberg/München 15.06.2004(b)
- Adam, Konrad: Die deutsche Bildungsmisere. PISA und die Folgen, Ullstein Verlag, München 2004
- Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS): Das Team, <http://aqs.rlp.de/gehezu/das-team.html> (Zugriff 06.11.2008)
- Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS): Neue Agentur für Qualitätssicherung und Evaluation (Pressemitteilung 06.07.2005), <http://aqs.rlp.de/aktuelles/mitteilungen/06072005-neue-agentur-fuer-qualitaetssicherung-und-evaluation.html> (Zugriff 08.02.2009)
- Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS): Orientierungsrahmen Schulqualität, <http://aqs.rlp.de/extern/unterstuetzung-zum-orientierungsrahmen-schulqualitaet.html> (Zugriff 06.11.2008)
- Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS): Unser Auftrag, <http://aqs.rlp.de/externe-evaluation/unser-auftrag.html> (Zugriff 06.11.2008)
- Alex, Laszlo/Gernot Weißhuhn: Ökonomie der Bildung und des Arbeitsmarktes. Theoretische und methodische Grundlagen der Analyse der Bildungsinvestitionen und der Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, Bundesinstitut für Berufsbildung/Hermann Schroedel Verlag, Berlin 1980
- Amazon: Das neue wissen.de Lexikon mit PISA-Trainer, <http://www.amazon.de/neue-wissen-Lexikon-PISA-Trainer-CD-ROM/dp/3577135042> (Zugriff 11.09.2007)
- Avenarius, Hermann (u.a.): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde, Leske+Budrich, Opladen 2003, http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Dokumente/Extern/bildungsbericht_1610b.pdf (Zugriff 04.02.2008)
- Bank, Volker: Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz, Bildung: Begriffliche Rekonstruktion und bildungsökonomische Konsequenzen, In: ders. (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Haupt Verlag, Bern/Stuttgart/Wien 2005(a)
- Bank, Volker: „Ihr aber habt daraus eine Räuberhöhle gemacht.“ Ökonomität und Ökonomismus in der Bildung, In: ders. (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Haupt Verlag, Bern/Stuttgart/Wien 2005(b)
- Barz, Heiner/ Wilhelm Kampik/ Thomas Singer/ Stephan Teubner: Neue Werte – neue Wünsche, Metropolitan Verlag, Düsseldorf/Berlin 2001
- Barz, Heiner/Thomas Singer: Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit. Variationen über einen einstmals geschätzten Berufsstand, In: Die Deutsche Schule, 4/1999
- Bastian, Hans Günther: Kinder optimal fördern - mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung, Atlantis Musikbuch, Mainz 2001

- Bauer, Joachim: Lehrerdasein: Nach Umfang und Art eine Spitzenbelastung, Informationsdienst Wissenschaft, Pressemeldung 14.07.2006, <http://idw-online.de/pages/de/news168520> (Zugriff 22.03.2008)
- Baumert, Jürgen (u.a.) (Hrsg.): Pisa 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Leske+Budrich, Opladen 2003(a)
- Baumert, Jürgen (u.a.): Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen in PISA, 2003(b), <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Problemloesen.pdf> (Zugriff 12.08.2007)
- Baumert, Jürgen/Wilfried Bos/Rainer Lehmann (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit, Leske+Budrich, Opladen 2000
- Baumert, Jürgen/Kai S. Cortina/Achim Leschinsky: Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen, In: Cortina, Kai S. (u.a.) (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2003
- Baumert, Jürgen/Peter Martin Roeder/Rainer Watermann: Das Gymnasium - Kontinuität im Wandel, In: Cortina, Kai S. (u.a.) (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2003
- Baumert, Jürgen/Petra Stanat/Rainer Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006
- Bayertz, Kurt: Wissenschaftstheorie und Paradigmbegriff, Metzler, Stuttgart 1981
- Beck, Ulrich/Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten, Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main 1994
- Beck, Bärbel/Eckhard Klieme (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2007
- Behörde für Bildung und Sport: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufe 9, Behörde für Bildung und Sport, Hamburg 2002
- Behrmann, Detlef: Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien, VAS Verlag für Akademische Schriften, Frankfurt am Main 2006
- Beichel, Johann J.: Ästhetische Bildung als Fundament der Lehrerbildung. Plädoyer für eine ästhetische Wende, In: Beichel, Johann J./Konrad Fees (Hrsg.): Bildung oder outcome? Leitideen der standardisierten Schule im Diskurs, Centaurus Verlag, Herbolzheim 2007
- Berlin.de: Schulinspektion, <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/schulinspektion/index.html> (Zugriff 24.08.2009)
- Bildungsklick: Minister Tesch: Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern startet. Das Institut für Qualitätsentwicklung (IQMV) nimmt am 1. August 2009 unter Leitung von Heidrun Breyer seine Arbeit auf, <http://bildungsklick.de/pm/69300/minister-tesch-institut-fuer-qualitaetsentwicklung-mecklenburg-vorpommern-startet/> (Zugriff 22.08.2009)
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995

- Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, <http://www.bildung-mv.de/de/schule/qualitaet/index.html> (Zugriff 05.11.2008)
- Bildungsserver Sachsen-Anhalt: Fachbereich Qualitätsfeststellung an Schulen, http://www2.bildung-lsa.de/bildungsland/lisa/fb_qualitaetsfeststellung_an_schulen.html (Zugriff 22.08.2009)
- Bildungsserver Sachsen-Anhalt: LISA aktuell, <http://www2.bildung-lsa.de/bildungsland/lisa.html> (Zugriff 22.08.2009)
- Böge, Wolfgang: Wertewandel und Partizipation, Empirische Bestandsaufnahmen zur Partizipationsbereitschaft der Bürgerinnen und Bürger in den alten Bundesländern, 2001, <http://www.bpb.de/files/ILVWED.pdf> (Zugriff 19.10.2007)
- Bohl, Thorsten: Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung, Klinkhart, Bad Heilbrunn 2000
- Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik, Kröner Verlag, Stuttgart 2000
- Borsche, Lorenz: PISA-Studie: Das Fiasko der Forscher, <http://www.borsche.de/pisa/index.html> (Zugriff 02.06.2008)
- Bos, Wilfried (u.a.) (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Waxmann, Münster 2003
- Bos, Wilfried/Neville Postlethwaite: Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft, In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2002(a)
- Bos, Wilfried/Neville Postlethwaite: Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung, In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2002(b)
- Böttcher, Wolfgang: Standards. Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrprofessionalität, In: Helsper, Werner/Susann Busse/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer: Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007
- Breitsameter, Florian/Alfred Kissner/Christa-Maria Kordt/Thilo Scheu: PISA Schnellkurs für Erwachsene. 600 x Powertraining für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis, Compact-Verlag, München 2004
- Brezinka, Wolfgang: Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik (Gesammelte Schriften Bd.1), Reinhardt, München/Basel 1989
- Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft: eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1972
- Brockmeyer, Rainer: Institut und Agentur zugleich. Anmerkungen zur Entwicklung der Landesinstitute in den Bundesländern Deutschlands, In: Journal für Schulentwicklung, 3/2003
- Brüsemeister, Thomas/Martina Newiadomsky: Schulverwaltung – Ein unbekannter Akteur?, In: Langer, Roman (Hrsg.): 'Warum tun die das?' Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008
- Bryson, Bethany: Institutionalizing Multiculturalism: Symbolic and Organizational Boundaries in American Universities (Dissertation), Princeton University, Princeton/New Jersey 1998
- Bundeselternrat (BER): Satzung des Bundeselternrates, Bad Honnef 2002

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung, Berlin 2007(a), http://www.bmbf.de/pub/foerderung_der_empirischen_bildungsforschung.pdf (Zugriff 26.02.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften – Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven (Bildungsforschung Band 13), Bonn/Berlin 2007(b)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden (Bildungsforschung Band 3), Bonn/Berlin 2007(c)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik (Bildungsforschung Band 18), Berlin 2006
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005, Bonn/Berlin 2005(a), http://www.bmbf.de/pub/die_reform_beruflichen_bildung.pdf (Zugriff 04.02.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Die Reform der beruflichen Bildung. Chance und Verlässlichkeit durch Innovation und Qualität. Zum Berufsbildungsgesetz 2005 (Materialien zur Reform der beruflichen Bildung), Berlin 2005(b), http://www.bmbf.de/pub/reform_BBIG.pdf (Zugriff 02.02.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Hirnforschung bringt Innovation in Bildung und Technologie, Pressemitteilung 072/2005, 05.04.2005(c), <http://www.bmbf.de/press/1426.php> (Zugriff 14.11.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): BMBF fördert Netzwerk für Hirnforschung mit 34 Millionen Euro, Pressemitteilung 227/2004, 11.10.2004, <http://www.bmbf.de/press/1280.php> (Zugriff 14.11.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Aufstieg durch Bildung, <http://www.aufstieg-durch-bildung.info/> (Zugriff 14.11.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Bildungschancen für Kinder, <http://www.aufstieg-durch-bildung.info/de/464.php> (Zugriff 14.11.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): BMBF (Startseite), <http://www.bmbf.de/> (Zugriff 30.01.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Ziele und Aufgaben, <http://www.bmbf.de/de/90.php> (Zugriff 30.01.2008)
- Bundesrat: Ministerpräsidentenkonferenz, http://www.bundesrat.de/cln_051/nn_8758/DE/gremien-konf/fachministerkonf/mpk/mpk-node.html?__nnn=true (Zugriff 14.11.2008)
- Bundesregierung: Aufstieg durch Bildung – Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung, 2008, http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf (Zugriff 05.02.2008)
- Bundesregierung: Erfolgskontrolle: Die 21 Indikatoren, http://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/ThemenAZ/nachhaltigkeit-2007-04-13-erfolgskontrolle_3A-die-21-indikatoren.html (Zugriff 03.01.2008)
- Bundesregierung/Die Regierungschefs der Länder: Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland, Dresden 2008, http://www.bmbf.de/pub/beschluss_bildungsgipfel_dresden.pdf (Zugriff 14.11.2008)
- Bundesschülerkonferenz (BSK): Wie geht es weiter nach der OECD-Studie "Bildung auf einen Blick" und PISA II?, <http://www.bsk-portal.de/beschluss/2004-2005/oecd-quvadis.html> (Zugriff 18.01.2008)

- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): Dr. Hundt zur Bildung. Hundt: Ergebnisse der PISA-Studie nicht kaputt reden – KMK darf sich nicht hinter Suche nach Einstimmigkeit verschanzen, Presseinformation, 05/02, Berlin 15.01.2002(a)
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): Bildungspolitik: Neue Broschüre zum Standortfaktor Schule, In: Kurz-Nachrichten-Dienst (KND), 06/02, 08.02.2002(b)
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): Bildungspolitik: PISA überschattet Diskussion im Forum Bildung, In: Kurz-Nachrichten-Dienst (KND), 03/02, 24.01.2002(c)
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): PISA: Die deutsche Schule in der Schieflage, In: Arbeitgeber, Nr. 2, Februar 2002(d)
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ): Position der BKJ zur Bildungsreformdiskussion, <http://www.bkj-remscheid.de/index.php?id=147> (Zugriff 24.01.2008)
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ): Ziele und Aufgaben, <http://www.bkj-remscheid.de/index.php?id=45> (Zugriff 24.01.2008)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 115), Bonn 2004, http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf (Zugriff 02.02.2008)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Aufgaben der BLK, <http://www.blk-info.de/index.php?id=30> (Zugriff 20.12.2007), <http://web.archive.org/web/20071022023642/http://www.blk-info.de/index.php?id=30> (Zugriff 08.02.2009)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Die BLK: Rückblick auf 37 Jahre im Dienst von Bund und Ländern, <http://www.blk-bonn.de/blk-rueckblick.htm> (Zugriff 02.02.2008)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Tätigkeiten, <http://www.blk-bonn.de/taetigkeiten.htm> (Zugriff 02.02.2008)
- Bunt, Leslie: Musiktherapie. Eine Einführung für psychosoziale und medizinische Berufe, Beltz/Juventa, Weinheim 1998
- Coester, Franz: Genug Arbeit für Akademiker? Spätfolgen der Bildungsexpansion, Haag+Herchen, Frankfurt am Main 1987
- Comenius-Institut: Willkommen auf den Internetseiten des Sächsischen Staatsinstituts für Bildung und Schulentwicklung (Webarchiv), http://web.archive.org/web/20061206002307/www.sn.schule.de/~ci/1024/in_home.html (Zugriff 06.11.2008)
- Criblez, Lucien: Bildungspolitik und Systemsteuerung. Paradigmata der Bildungssystemsteuerung, Zürich 2008, http://paed-work.unizh.ch/veranstHS08/2209/03_Paradigmata_Bildungssysteme_TG2.pdf (Zugriff 21.10.2008)
- Daiber, Georg: Qualitätsoffensive Bildung. Die fünf Maßnahmenbündel, In: Schulverwaltung Baden-Württemberg, 9/2008
- Dederig, Kathrin/Daniel Kneuper/Klaus-Jürgen Tillmann: Was fangen „Steuerleute“ in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an? Eine empirische Annäherung, In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft, 2003
- Deggerich, Markus: PISA. Statistik-Guru hält die Studie für Pfusch, SchulSPIEGEL, 28. Juni 2002, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,203102,00.html> (Zugriff 11.11.2006)

- Delhaes, Daniel: Politik und Medien. Zur Interaktionsdynamik zweier sozialer Systeme, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden 2002
- Deming, William Edwards: Out of the crisis, Cambridge University Press, Cambridge 1988
- Deutscher Bundestag: Bildungspolitische Konsequenzen der verabschiedeten EU-Dienstleistungsrichtlinie (Antwort der Bundesregierung, Drucksache 16/8295), Berlin 2008, <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/085/1608589.pdf> (Zugriff 15.05.2008)
- Deutscher Bundestag: Siebzehnter Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Abs. 2 (Drucksache 16/4123), 18.01.2007, http://www.bmbf.de/pub/17_bafoeg-bericht.pdf, (Zugriff 25.03.2008)
- Deutscher Caritasverband: Satzung des Deutschen Caritasverbandes e.V., Freiburg 2005(a), <http://www.caritas.de/8833.html> (Zugriff 06.02.2008)
- Deutscher Caritasverband: Die Bildungsarbeit von Kindergärten unterstützen, Katholisches Aktionsbündnis "Ausbildung von Erzieherinnen" gegründet, Pressemitteilung, 22.03.2005(b), <http://www.caritas.de/2338.asp?id=7093> (Zugriff 04.02.2009)
- Deutscher Caritasverband: Schulsozialarbeit fördert Chancengleichheit. PISA-Studie bestätigt Erfahrungen der Caritas, Pressemitteilung, 06.12.2004, <http://www.caritas.de/2338.asp?id=6468> (Zugriff 04.02.2009)
- Deutscher Caritasverband: Die Schule muss Schülergerecht werden - nicht umgekehrt. Nach der PISA-Studie: Caritas fordert Chancengleichheit in der Bildung, Pressemitteilung, 01.07.2002, <http://www.caritas.de/2338.asp?id=16068> (Zugriff 04.02.2009)
- Deutscher Fachjournalisten-Verband: Zusammenfassung. Journalismus als Bildungsinstanz – Bildung als Berichterstattungsfeld?, Deutscher Fachjournalisten-Kongress c/o Viosign KG, Berlin 2006, http://www.dfjv.de/fileadmin/user_upload/kongresse/2006/protokolle/Protokoll_Bildungsjournalismus_01.pdf (Zugriff 12.09.2007)
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB): Aufbau, <http://www.dgb.de/dgb/aufbau.htm/> (Zugriff 21.01.2008)
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB): Die Aufgaben von DGB und Gewerkschaften, <http://www.dgb.de/dgb/aufgaben/aufgaben.htm/> (Zugriff 21.01.2008)
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)/DGB Bundesvorstand, Abteilung Bildung und Qualifizierung: Gemeinsame Erklärung von BDA und DGB zu den Konsequenzen aus den Ergebnissen von "PISA II", In: ders.: Beschlüsse zur Bildungspolitik 2000-2006, Berlin 2006
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB): Modernisierer des Bildungssystems brauchen Begleitung, Pressemeldung, Nr. 003, 10.01.2002(a), http://www.dgb.de/presse/pressemeldungen/pmdb/pressemeldung_single?pmid=1593 (Zugriff 04.02.2009)
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB): Sehrbrock: Innerdeutschen Schulvergleich als Chance nutzen, Pressemeldung, Nr. 147, 24.06.2002(b), http://www.dgb.de/presse/pressemeldungen/pmdb/pressemeldung_single?pmid=1738 (Zugriff 04.02.2009)
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB): PISA als Chance nutzen, Pressemeldung, Nr. 169, 18.07.2002(c), http://www.dgb.de/presse/pressemeldungen/pmdb/pressemeldung_single?pmid=1761 (Zugriff 04.02.2009)
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB): PISA-Studie zeigt: Individuell fördern statt auslesen, Pressemeldung, Nr. 377, 04.12.2001, http://www.dgb.de/presse/pressemeldungen/pmdb/pressemeldung_single?pmid=1577 (Zugriff 04.02.2009)
- Deutscher Lehrerverband (DL): Ein Jahr nach PISA: "Schulpolitik führt nach wie vor Scheindebatten", Presseerklärung, Bonn, 03.12.2002(a), <http://www.lehrerverband.de/schein.htm> Zugriff 04.02.2009)

- Deutscher Lehrerverband (DL): Memorandum. Qualitätssicherung im Schulwesen, Deutscher Lehrerverband (DL) – Aktuell, Mai 2002(b), <http://www.lehrerverband.de/memquali.htm> Zugriff 04.02.2009)
- Deutscher Lehrerverband (DL): Verbindliche Lerninhalte und zentrale Abschlussprüfungen gefordert, Presseerklärung, Bonn, 30.05.2002(c), <http://www.lehrerverband.de/quali.htm> Zugriff 04.02.2009)
- Deutscher Lehrerverband (DL): Lehrerverband zur Schulleistungsstudie PISA. „Den Schülern mehr zutrauen und mehr zumuten!“, Presseerklärung, Bonn, 05.12.2001, <http://www.lehrerverband.de/pisa.htm> Zugriff 04.02.2009)
- Deutscher Lehrerverband (DL): Wir stellen uns vor, <http://www.lehrerverband.de/> (Zugriff 16.01.2008)
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): Bildungsqualität und Evaluation: Projekte, http://www.dipf.de/bildungsforschung/biqua_projekte.htm (Zugriff 07.11.2008)
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): Das Institut, http://www.dipf.de/ueber_uns/portraet.htm (Zugriff 07.11.2008)
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): PISA 2009, <http://www.pisa2009.de/> > PISA 2009 (Zugriff 11.06.2008)
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): PISA 2009: PISA Ziele, <http://www.pisa2009.de/> > PISA in Deutschland > PISA Ziele (Zugriff 29.04.2008)
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): DESI Inhalte, <http://www.dipf.de/desi/inhalte.html> (Zugriff 10.07.2007)
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Leske+Budrich, Opladen 2002
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Leske+Budrich, Opladen 2001
- Deutsches PISA-Konsortium: Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2000, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Rahmenkonzeptiondt.pdf> (Zugriff 06.02.2008)
- Diakonisches Werk Hamburg: Kindergärten und ihre Zukunft, Hamburg 2005, http://www.diakonie-hamburg.de/fix/files/doc/Wehrmann_Zukunft.pdf (Zugriff 23.01.2008)
- Diakonie: Selbstdarstellung, <http://www.diakonie.de/de/html/diakonie/44.html> (Zugriff 23.01.2008)
- Dickhaus, Barbara/Christoph Scherrer: Gutachten zu den potentiellen Auswirkungen der aktuellen GATS-Verhandlungen sowie der europäischen Dienstleistungsrichtlinie auf den Bildungssektor in Deutschland (Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung), Kassel 2006, http://www.gew.de/Binaries/Binary29240/GATS_DLRL.pdf (Zugriff 15.05.2008)
- Die Welt (o.V.): Ohrfeige für Deutschlands Schulen, Die Welt, 02.11.2001
- Dombrowski, Stefan: Theorie der realistischen Bildung. Systematik – Geschichte – Didaktisches Zukunftspotential, Shaker Verlag, Aachen 2000
- Doering, Christian: Eigenständigkeit braucht Ziele. Wie ein Bildungskompass unterstützen kann, In: Schulmanagement 1/2006
- Dudek, Philipp: Ohne Deutsch keine Bildung. Die hessische Kultusministerin fordert bundesweit einen Sprachtest für Grundschüler, Die Tageszeitung, Nr. 7523, 25.11.2004

- Durdel, Anja: Der Bildungsbegriff als Konstruktion. Orientierungs- und handlungsleitendes Potential des Bildungsbegriffes, Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2002
- Durkheim, Emile: Suicide. A study in sociology, Routledge, London 1952
- Earl, Lorna/Nancy Watson/Nancy Torrance: Front row seats: what we've learned from the national literacy and numeracy strategies in England, In: Journal of Educational Change 3/2002
- Ehmke, Timo/Elke Wild/Thiemo Müller-Kalhoff: Comparing Adult Mathematical Literacy with PISA students: descriptive results of a pilot study. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik. International Reviews on Mathematical Education, 37(3), 159-167, 2005, <http://subs.emis.de/journals/ZDM/zdm053a5.pdf> (Zugriff 10.09.2007)
- EMSE-Netzwerk: Nutzung und Nutzen von Schulrückmeldungen im Rahmen standardisierter Lernstandserhebungen / Vergleichsarbeiten. Zweites Positionspapier des EMSE-Netzwerkes – verabschiedet auf der 9. EMSE-Fachtagung am 16.-17. Dezember 2008 in Nürnberg, Nürnberg 2008, http://139.14.28.6/verapub/fileadmin/downloads/EMSE_Position2_Nutzung_VERA.pdf (Zugriff 20.09.2009)
- Engel, Hartmut/Wilhelm Holfelder: Kindergartenrecht in Baden-Württemberg. Kindergartenengesetz und Kindergartenfachkräftegesetz mit den wichtigsten Nebenbestimmungen (Erläuterte Textausgabe), Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln 2003
- Engel, Hartmut/Wilhelm Holfelder: Kindergartenrecht in Baden-Württemberg. Kindergartenengesetz und Kindergartenfachkräftegesetz mit den wichtigsten Nebenbestimmungen (Erläuterte Textausgabe), Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln 1992
- Esser, Barbara/Beate Strobel: Nachsitzen für alle, Focus, Nr. 19, 08.05.2000, http://www.focus.de/politik/deutschland/schule-nachsitzen-fuer-alle_aid_183064.html (Zugriff 03.02.2009)
- Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitizes (SN 100/00), Lissabon 2000, <http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/2327D88E-1ED4-4CAE-9C7C-B67053C66DBC/0/SchlussfLissabon2000.pdf> (Zugriff 01.04.2008)
- Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union: Richtlinie 2006/123/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 12. Dezember 2006 über Dienstleistungen im Binnenmarkt (Amtsblatt der Europäischen Union), 27.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:376:0036:0068:DE:PDF> (Zugriff 15.05.2008)
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD)/Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland/Kirchenamt der EKD: Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2003
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD)/Huber, Wolfgang: "Wissen - Werten - Handeln. Welches Orientierungswissen gehört zur Bildung?". Orientierungswissen in Evangelischer Perspektive (Statement des EKD-Ratsvorsitzenden, Bischof Dr. Wolfgang Huber beim Bildungskongress der EKD), Berlin 03.05.2004 <http://www.ekd.de/vortraege/2004/38092.html> (Zugriff 23.01.2008)
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD)/Prause, Jürgen: Bildung für den «ganzen Menschen». Evangelische Kirche meldet sich in der Nach-Pisa-Debatte zu Wort, http://www.ekd.de/aktuell_presse/news_2003_02_13_4_bildungsdenkschrift.html (Zugriff 23.01.2008)
- Fachgruppe Pädagogische Psychologie: Newsletter 2008 der Fachgruppe Pädagogische Psychologie, Universität Tübingen, Tübingen 2008, http://www.uni-saarland.de/fak5/ezw/fg_paedpsych/newsletterarchiv/newsletter_1_2008/10_Kurzvorstellung_DFG-FG_Tuebingen.pdf (Zugriff 15.10.2008)

- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006
- Feuck, Jörg: Deutsche Schulen blamieren sich mal wieder im internationalen Vergleich. Studie zeigt Bundesrepublik nur bei der "sozialen Auslese" an der Spitze, Frankfurter Rundschau, Nr. 281, 03.12.2001
- Finanzministerium Baden-Württemberg: Neue Steuerung, http://www.finanzministerium.baden-wuerttemberg.de/de/Neue_Steuerung/110323.html (Zugriff 04.06.2008)
- Fischer, Alois: Deskriptive Pädagogik, In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Bd. 5, Jg. 1914; wiederabgedruckt in: ders.: Leben und Werk, Bd. 2, München 1951
- Flanagan, Scott: Changing Values in Advanced Industrial Societies. Inglehart's Silent Revolution from the Perspective of Japanese Findings, In: Comparative Political Studies, Vol. 14, No. 4, 1982
- Flanagan, Scott: Value Change an Partisan Change in Japan. The Silent Revolution Revisited, In: Comparative Politics, Vol. 11, No. 3, 1979
- Flick, Uwe/Erst v. Kardorff/Heiner Keupp/Lutz v. Rosenstiel/Stephan Wolff (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Beltz, Weinheim 1995
- Forum Bildung: Ergebnisse des Forum Bildung (II). Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 2002
- Forum Bildung: Ergebnisse des Forum Bildung (I). Empfehlungen des Forum Bildung, Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 2001
- Fried, Lilian: Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerausbildungsforschung in internationaler Sicht, In: Lemmermöhle, Doris/Dirk Jahreis (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung (Die Deutsche Schule, 95. Jg., 7. Beiheft), Juventa Verlag, Weinheim 2003
- Gaschke, Susanne: Kinderarbeit. Neoliberalismus im Klassenzimmer, DIE ZEIT, 07/2008, 07.02.2008, <http://www.zeit.de/2008/07/Gymnasialzeit?page=all> (Zugriff 10.02.2009)
- Gehlhaar, Volker: Evaluation wird für alle Schulen verpflichtend. § 114 Schulgesetz neu geregelt, In: Schulverwaltung Baden-Württemberg (SchVw BW), Ausg. 2, 2007
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK): Allgemeines zur GWK, <http://www.gwk-bonn.de/index.php?id=252> (Zugriff 02.02.2008)
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): Kapitel 1.1: Was ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen?, <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/101.htm> (Zugriff 13.05.2008)
- General Agreement on Trade in Services (GATS): The General Agreement on Trade in Services. An Introduction, 2006, http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gsintr_e.doc (Zugriff 28.06.2008)
- Gensicke, Thomas: Zeitgeist und Wertorientierungen, In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 2006
- Gensicke, Thomas: Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität, In: Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 2002

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Schüler melden sich zu Recht laut und deutlich zu Wort (Pressemitteilung 12.11.2008), Frankfurt am Main 2008, http://www.gew.de/GEW_Schler_melden_sich_zu_Recht_laut_und_deutlich_zu_Wort.html (Zugriff 28.11.2008)
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Deine Sorgen möchten wir haben. Die Bildungsgewerkschaft stellt sich vor, GEW Hauptvorstand, Frankfurt am Main 2007
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Satzung, Hauptvorstand der GEW, Frankfurt am Main 2006(a)
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Uli Thöne: „Verunsicherung im Bildungsbereich“. GEW zur Verabschiedung der EU-Dienstleistungsrichtlinie, Pressemitteilung 16.11.2006(b), http://gew-nds.de/meldungen/kein_guter_tag.php (Zugriff 15.05.2008)
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Drei Jahre nach PISA. Die GEW zieht Zwischenbilanz, GEW-Hauptvorstand, Frankfurt am Main 2004
- Giesecke, Hermann: PISA und der pädagogische Zeitgeist, In: Hansel, Toni (Hrsg.): PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule, Centaurus Verlag, Herbolzheim 2003
- Gille, Martina/Sabine Sardei-Biermann/Wofgang Gaiser/Johann de Rijke: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugendsurvey 3, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006
- Gläser, Jochen/Grit Laudel: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006
- Goethe, Johann Wolfgang von: Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden. Drittes Buch. Aus Makariens Archiv, In: Goethe's Werke. Vollständige Ausgabe letzter Band, Gotta'sche Buchhandlung, Stuttgart/Tübingen 1830 251-296
- Göhler, Gerhard/Cornelia Schmalz-Jacobsen/Christian Walther (Hrsg.): Macht und Medien. Über das Verhältnis von Politik und Kommunikaton, Peter Lang Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007
- Gomoluch, Tanja/Marc Hillefeld/Ralf Holtkamp: Das grosse PISA-Training für Erwachsene. Intel-ligentes Wissen testen, fördern und optimal anwenden, Compact-Verlag, München 2003
- Gudjons, Herbert: Neue Unterrichtskultur, veränderte Lehrerrolle, In: VdS Bildungsmedien (Hrsg.): Erfolgreich Lehren und Lernen: Ansätze und Wege in der Bildungsreform. Zur aktuellen Lage und zum Stand der Diskussion (Forum Bildung/Didacta 2005), Frankfurt am Main 2005
- Hagemeister, Volker: Kritische Anmerkungen zum Umgang mit den Ergebnissen von PISA, In: Jahnke, Thomas/Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co. Kritik eines Programms, Verlag Franzbecker, Hildesheim/Berlin 2006
- Hahn, Silke: Zwischen Re-education und Zweiter Bildungsreform. Die Sprache der Bildungspolitik in der öffentlichen Diskussion, In: Stötzel, Georg/Martin Wengeler: Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland, Walter de Gruyter, Berlin/New York 1995
- Hartmann, Heinz: Arbeit, Beruf, Profession, In: Soziale Welt, 19, 1968
- Hass, Egmont: Zum Verhältnis von Arbeit, Qualifikation und Ausbildung. Eine Kritik der Bildungsökonomie, Minerva Publikation, München 1980
- Hasselhorn, Marcus/Andreas Gold: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2006
- Heidegger, Martin: Über den Humanismus, Klostermann, Frankfurt am Main 1949

- Heise online: Enttäuschung und Spott über den Dresdner Bildungsgipfel, <http://www.heise.de/newsticker/Enttaeuschung-und-Spott-ueber-den-Dresdner-Bildungsgipfel--meldung/117828> (Zugriff 14.11.2008)
- Helmke, Andreas/Reinhold S. Jäger: MARKUS: Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz, Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2001
- Helmke, Andreas/Wolfgang Schneider/Franz E. Weinert: Quality of instruction and classroom learning outcomes. The German contribution to the IEA Classroom Environment Study, Teaching and Teacher Education, 2, Elsevier, 1986
- Helsper, Werner: Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität, In: Helsper, Werner/Susann Busse/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008
- Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay, Belz Verlag, Weinheim/Basel 2004
- Hentig, Hartmut von: Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA, In: Neue Sammlung, 43. Jahrgang, Heft 2, 2003
- Hericks, Uwe/Ingrid Kunze: Forschung zu Didaktik und Curriculum, In: Helsper, Werner/Jeanette Böhme: Handbuch der Schulforschung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004
- Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP): Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, <http://lernen.bildung.hessen.de/help/> (Zugriff 05.11.2008)
- Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP): Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Webarchiv, Stand Dez. 2004), <http://web.archive.org/web/20041211122903/http://help.bildung.hessen.de/> (Zugriff 05.11.2008)
- Hillmann, Karl-Heinz: Zur Wertewandelforschung: Einführung, Übersicht und Ausblick, In: Oesterdiekhoff, Georg W./Norbert Jegelka (Hrsg.): Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften, Leske+Budrich, Opladen 2001
- Hirt, Nico: Im Schatten der Unternehmerlobby. Die Bildungspolitik der Europäischen Kommission, In: Widersprüche, Heft 83 (Zur globalen Regulierung des Bildungswezens), Kleine Verlag, Bielefeld 2002
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Lehramtsausbildung mit den Bologna-Strukturen neu gestalten!, Pressemitteilung, Nr. 11/06, 21.02.2006, http://www.hrk.de/de/presse/95_3125.php (Zugriff 04.02.2009)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Rege Zusammenarbeit von Schule und Hochschule zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Pressemitteilung, Nr. 01/02, 02.01.2002(a), http://www.hrk.de/de/presse/95_681.php (Zugriff 04.02.2009)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Einladung zum Pressegespräch. Die fünfte Veranstaltung der Berliner Bildungsdialoge, mit dem Themenschwerpunkt „Kultur der Anstrengung in der Bildung“, Pressemitteilung, Nr. 47/02, 04.11.2002(b), http://www.hrk.de/de/presse/95_829.php (Zugriff 04.02.2009)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Wirtschaft und Wissenschaft wollen Bildungs- und Innovationsstandort Deutschland stärken, DIHK und HRK vereinbaren Intensivierung der Kooperation, Pressemitteilung, Nr. 13/02, 25.04.2002(c), http://www.hrk.de/de/presse/95_713.php (Zugriff 04.02.2009)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): BDA, HRK und Stifterverband: Politik muss Detailregulierungen in den Hochschulgesetzen aufgeben– Betriebe setzen auf arbeitsmarkt-orientierte Hochschulausbildung, Pressemitteilung, Nr. 42/02, 15.10.2002(d), http://www.hrk.de/de/presse/95_822.php (Zugriff 04.02.2009)

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): HRK-Plenum zu den anstehenden Neuverhandlungen von GATS: Öffentlich verantwortete Bildung ist kein handelbares Gut!, Pressemitteilung, Nr. 30/02, 10.07.2002(e), http://www.hrk.de/de/presse/95_789.php (Zugriff 04.02.2009)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): HRK auf einen Blick, http://www.hrk.de/de/hrk_auf_einen_blick/hrk_auf_einen_blick.php (Zugriff 22.01.2008)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)/Kultusministerkonferenz (KMK)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, KMK 2005, <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf> (Zugriff 10.02.2009)
- Holfelder, Wilhelm/Wolfgang Bosse/Stefan Reip: Kommentar zum Schulgesetz für Schulpraxis und Ausbildung mit Sonderteil Lehrerdienstrecht, Boorberg Verlag, Stuttgart (u.a.) 2005
- Holfelder, Wilhelm/Wolfgang Bosse: Schulgesetz für Baden-Württemberg. Handkommentar für Schulpraxis und Ausbildung mit Sonderteil Lehrerdienstrecht, Boorberg Verlag, Stuttgart/München/Hannover 1998
- Holfelder, Wilhelm/Wolfgang Bosse: Schulgesetz für Baden-Württemberg. Handkommentar mit Nebenbestimmungen und Sonderteil Lehrerdienstrecht, Richard Boorberg Verlag, Stuttgart/München/Hannover 1990
- Holfelder, Wilhelm/Wolfgang Bosse: Schulgesetz für Baden-Württemberg. Handkommentar mit Nebenbestimmungen, Richard Boorberg Verlag, Stuttgart/München/Hannover 1983
- Holtappels, Heinz Günter: Bildungsqualität und Schulentwicklung, In: Holtappels, Heinz Günter/Katrin Höhmann (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule, Juventa Verlag, Weinheim/München 2005
- Holtappels, Heinz Günter: Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente, Luchterhand, München/Unterschleißheim 2003
- Holtappels, Heinz Günter/Katrin Höhmann (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule, Juventa Verlag, Weinheim/München 2005
- Hopf, Caroline: Die experimentelle Pädagogik: empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2004
- Hosenfeld, Ingmar/Andreas Helmke/Friedrich-Wilhelm Schrader: Diagnostische Kompetenz: Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE, In: Prenzel, Manfred/Jörg Doll (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen, Zeitschrift für Pädagogik, 45. Beiheft, Beltz-Verlag, Weinheim 2002
- Hradil, Stefan: Der Wandel des Wertewandels. Die neue Suche nach Sicherheit, Ordnung und Gemeinschaft in einer individualisierten Gesellschaft, In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Jg. 51, Heft 4, 2002
- Huber, Wolfgang: Gesellschaftlicher Wandel und seine Auswirkung auf Bildung und Erziehung, Vortrag auf dem Fachkongress "Schule in der Gesellschaft", Hannover, 30.11.2006, http://www.ekd.de/vortraege/huber/061130_huber_hannover.html (Zugriff 23.01.2008)

- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. I. Klassische Problemformulierungen, In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft, Juventa-Verlag, Weinheim/München 1986 (Original: 1793)
- Humboldt, Wilhelm von: Der Königsberger und der Litauische Schulplan [IX 1809], In: ders.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (Flitner, Andreas und Klaus Giel (Hrsg.): Werke in fünf Bänden, Band IV), Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1964 (Original: 1809)
- Ingenkamp, Karlheinz: Die veröffentlichten Reaktionen auf PISA: ein deutsches Trauerspiel, In: Wagner, P und C. Spiel: Arbeitszeit für die Schule: Hausaufgaben und mehr (Themenheft), Empirische Pädagogik 2002, 16 (3), Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2002
- Inglehart, Ronald und Christian Welzel: Modernization, Cultural Change, and Democracy. The human development sequence, Cambridge University Press, Cambridge u.a. 2005
- Inglehart, Ronald: The Persistence of Materialist and Postmaterialist Value Orientations. Comments on Van Deth's Analysis, European Journal of Political Research 11, Blackwell Publishing, Oxford 1983
- Inglehart, Ronald: The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics, Princeton University Press, Princeton 1977
- Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM): Bildungsmonitor 2007. Benchmarking der Bildungssysteme in den Bundesländern (Kurzbericht zur Studie), Köln 2007, http://www.insm-bildungsmonitor.de/files/downloads/bildungsmonitor2007_kurzbericht_zur_studie.pdf (Zugriff 28.02.2008)
- Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM)/Bildungsmonitor 07: Das Dynamikranking 2007, http://www.insm-bildungsmonitor.de/2008_dyn_i_gesamtranking.html/ (Zugriff 28.02.2008)
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW): Renditen der Bildung – Investitionen in den frühkindlichen Bereich, Köln 2007, <https://www.wissensfabrik-deutschland.de/portal/streamer?fid=421412> (Zugriff 19.03.2008)
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW): Akademisches Humankapital in Deutschland – Potentiale und Handlungsbedarf, IW-Trends, 31. Jahrgang, 2/2004, http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/trends02_04_4.pdf (Zugriff 04.02.2009)
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW): Wirtschaftswachstum: Auch eine Frage der Bildung, Pressemitteilung, Nr. 25, 18.06.2003, <http://www.iwkoeln.de/Presselounge/Pressemitteilungen/Archiv/2003/tabid/1584/ItemID/16767/Default.aspx> (Zugriff 04.02.2009)
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW): PISA. Mängel im System, In: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (iwd), Jahrgang 28, Nr.5, 31.01.2002, http://entw.iwkoeln.de/Portals/0/PDF/iwd05_02.pdf (Zugriff 04.02.2009)
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW): Bildungsökonomik, <http://www.iwkoeln.de/tabid/71/default.aspx> (Zugriff 10.02.2009)
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW): Selbstdarstellung. Unser Auftrag, <http://www.iwkoeln.de/tabid/190/Default.aspx> (Zugriff 10.02.2009)
- Institut für Demoskopie Allensbach: Zeitenwende. Internationale Wertestudie 2001/2002. Ein Überblick über die wichtigsten Ergebnisse, Institut für Demoskopie Allensbach, Allensbach 2002
- Institut für Demoskopie Allensbach: Eine Generation später. Bundesrepublik Deutschland 1953-1979. Eine Allensbacher Langzeit-Studie, Institut für Demoskopie Allensbach, Allensbach 1981

- Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF): Projektübersicht, <http://www.ilf-saarbruecken.de/projekte/index.html> (Zugriff 06.11.2008)
- Institut für Praxis und Theorie der Schule (IPTS): Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis- und Theorie der Schule, <http://www.schooloffice-sh.de/archiv/texte/i/ipts.htm> (Zugriff 06.11.2008)
- Institut für Qualitätsentwicklung (IQ): Organigramm, http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?uid=79320b78-4db8-2111-1010-4348d91954e0 (Zugriff 05.11.2008)
- Institut für Qualitätsentwicklung (IQ): Modellprojekt Selbstverantwortung plus, http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=cf1c9bd99d5a10cb6fca80441c8012a7 (Zugriff 05.11.2008)
- Institut für Qualitätsentwicklung (IQ): Unsere Kernaufgaben, http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=767ac7184724341437f34d4f38edd63d (Zugriff 05.11.2008)
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH): Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, Kronshagen 2008, <http://schleswig-holstein.de/IQSH/DE/UeberUns/ueberUnsPdf,templateId=raw,property=publicationFile.pdf> (Zugriff 06.11.2008)
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH): Evaluation im Team (EVIT), http://schleswig-holstein.de/IQSH/DE/Qualitaetsagentur/EVIT/EVIT__node.html (Zugriff 06.11.2008)
- Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ): Über das ISQ, <http://www.isq-bb.de/UEber-das-ISQ.2.0.html> (Zugriff 24.08.2009)
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB): Perspektiven und Visionen. Die Normierung und Präzisierung der nationalen Bildungsstandards in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Das IQB stellt sich vor, Berlin 2006
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB): Perspektiven und Visionen. Tätigkeitsbericht 2005/06, Berlin 2005/06, <http://www.iqb.hu-berlin.de/institut/dateien/IQBJahresberich.pdf> (Zugriff 07.11.2008)
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB): Arbeitsbereiche, <http://www.iqb.hu-berlin.de/arbbereiche> (Zugriff 31.01.2008)
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB): Forschungsdatenzentrum am IQB, <http://www.iqb.hu-berlin.de/arbbereiche/fdz> (Zugriff 07.11.2008)
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB): Über das IQB/Herzlich Willkommen, <http://www.iqb.hu-berlin.de/institut> (Zugriff 31.01.2008)
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB): VERA-8 - Vergleichsarbeiten in den 8. Klassen (auch "Lernstandserhebung", "Kompetenztest", o.ä.), <http://www.iqb.hu-berlin.de/vera> (Zugriff 20.09.2009)
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB): Ziele, <http://www.iqb.hu-berlin.de/institut/ziele> (Zugriff 31.01.2008)
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB): Zur Gründung, <http://www.iqb.hu-berlin.de/institut/Grndung> (Zugriff 31.01.2008)
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA): IEA Publications, http://www.iea.nl/iea_publications.html (Zugriff 05.07.2007)
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA): PIRLS 2006, <http://www.iea-dpc.de/Home/Studien/PIRLS/pirls.html> (Zugriff 07.07.2007)
- Jablonka, Eva: Mathematical Literacy: Die Verflüchtigung eines ambitionierten Testkonstrukts in bedeutungslose PISA-Punkte, In: Jahnke, Thomas/Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co. Kritik eines Programms, Verlag Franzbecker, Hildesheim 2006
- Jäger, Wieland/Ulrike Weinzierl: Moderne soziologische Theorien und sozialer Wandel, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007

- Jäger, Wieland/Hanns-Joachim Meyer: Sozialer Wandel in soziologischen Theorien der Gegenwart, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden 2003
- Jann, Werner/ Manfred Röber/Hellmut Wollmann: Public Management. Grundlagen, Wirkungen und Kritik, Edition Sigma, Berlin 2006
- Jansen-Osmann, Petra: Der Mozart-Effekt – Eine wissenschaftliche Legende? Oder: Der Einfluss von Musik auf die kognitive Leistungsfähigkeit, In: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie, 17 (1), 2006, http://www.psycho.uni-duesseldorf.de/abteilungen/aap/Dokumente/mtk_petra.pdf (Zugriff 02.06.2008)
- Jeffrey, Bob/Peter Woods: Feeling Deprofessionalised: the social construction of emotions during an OFSTED inspection, In: Cambridge Journal of Education, Vol. 26, No. 3, Cambridge 1996
- Jentschke, Sebastian/Stefan Koelsch: Einflüsse von Entwicklungsveränderungen auf die Musikwahrnehmung und die Beziehung von Musik und Sprache, In: Fuchs, Michael (Hrsg.): Singen und Lernen (Kinder- und Jugendstimme, Vol. 1), Logos-Verlag, Berlin 2007
- Jentschke, Sebastian/Stefan Koelsch: Gehirn, Musik, Plastizität und Entwicklung, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(5), 2006
- Jourdain, Robert: Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg/Berlin 2001
- Jugendministerkonferenz (JMK)/Kultusministerkonferenz (KMK): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, Gütersloh/Bonn 2004, http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/dokumentation/BeschlKMK/Vereinbarungen___Erklaerungen/RahmenBildungKita.pdf (Zugriff 18.04.2008)
- Jungmann, Christel: Abbild der gottgewollten Ordnung. Die Geschichte des gegliederten Schulsystems, In: Schule heute. Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung, 45. Jg., Nr. 6, 2005
- Kahl, Reinhard: „Mit Bildung können arme Länder reich werden“. Die neue OECD-Bildungsstudie stellt Deutschland erneut kein gutes Zeugnis aus, In: DIE ZEIT, 39/2004, 16.09.2004
- Karg, Ina: Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs, V&R Unipress, Göttingen 2005
- Katholisch.de: Bildung für Kopf und Herz. Bischof Fürst zum Thema Bildung, <http://www.katholisch.de/8078.html> (Zugriff 23.01.2008)
- Kern, Jonas/Thomas Klarmeyer: PISA-Test mit Jörg Pilawa. Das Buch zur Sendereihe. 100 spannende Aufgaben zum Nachlesen und Mitraten, Mentor-Verlag, München 2006
- Kerstan, Thomas/Martin Spiewak: Ganz dicht dran, Die Zeit, Nr. 16, 10.04.2003
- Kerstan, Thomas: Sitzen geblieben. Wieder schockt eine Studie die deutschen Schulpolitiker, Die Zeit, Nr. 49, 29.11.2001
- Kerstan, Thomas: Testen statt glauben, Die Zeit, Nr. 21, 18.05.2000
- Kießling, Simon: Die antiautoritäre Revolte der 68er. Postindustrielle Konsumgesellschaft und säkulare Religionsgeschichte der Moderne, Böhlau Verlag, Köln 2006
- Kim, Myung-Shin: Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren, Verlag Königshausen&Neumann, Würzburg 1994
- Kiper, Hanna/Wolfgang Mischke: Einführung in die allgemeine Didaktik, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2004
- Kirsch, Irwin/Ann Jungeblut/Lynn Jenkins/Andrew Kolstad: Adult Literacy in America, National Center for Education Statistics 1993
- Kirsch, Irwin/Ann Jungeblut (Hrsg.): Literacy: Profiles of America's Young Adults (National Assessment of Educational Progress), NJ, Princeton 1986

- Klafki, Wolfgang: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2002
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1996
- Klages, Helmut und Thomas Gensicke: Wertesynthese – funktional oder dysfunktional?, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Volume 58, Nummer 2, 2006
- Klages, Helmut: Der blockierte Mensch. Zukunftsaufgaben gesellschaftlicher und organisatorischer Gestaltung, Campus Verlag, Frankfurt am Main 2002
- Klages, Helmut: Werte und Wertewandel, In: Schäfers, Bernhard und Wolfgang Zapf (Hrsg.): Hand-wörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2001(a)
- Klages, Helmut: Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten?, In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 29, 2001(b)
- Klages, Helmut und Thomas Gensicke: Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement an der Schwelle zum 21. Jahrhundert, Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung bei der deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften, Speyer 1999
- Klages, Helmut: Die gegenwärtige Situation der Wert- und Wertewandelforschung – Probleme und Perspektiven, In: Klages, Helmut/Hans-Jürgen Hippler/Willi Herbert: Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition, Campus Verlag, Frankfurt/New York 1992
- Klages, Helmut/Hans-Jürgen Hippler/Willi Herbert: Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition, Campus Verlag, Frankfurt/New York 1992
- Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognose, Campus-Verlag, Frankfurt/Main 1984
- Klein, Markus: Der Wandel des Wertewandels. Die Entwicklung von Materialismus und Postmaterialismus in Westdeutschland zwischen 1980 und 2006, Unveröffentlichter Beitrag zum 23. Hamburger Symposium zur Methodologie der Sozialpsychologie, Schwerpunktthema Sozialpsychologie und Werte, Hamburg 2007
- Klein, Markus: Gibt es die Generation Golf? Eine empirische Inspektion, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 55, 2003
- Klemm, Klaus/Zeit Online: Armes Bremen, reiches Bayern (Interview mit Klaus Klemm), Zeit Online 14.11.2008, <http://www.zeit.de/online/2008/46/bildungschancen-bundeslaender-klemm?page=3> (Zugriff 14.11.2008)
- Klößner, Stefan: Das Volk verstummt. Groß wie der Pisa-Schock: Deutsche Kinder singen nicht mehr, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr.37, 14.02.2005
- Kluckhohn, Clyde Kay Maben: Values and Value Orientations in the Theory of Action, In: Parsons, Talcott and Shils, Edward (Hrsg.): Toward a General Theory of Action, Harvard University Press, Cambridge 1951
- Knecht, René: Die Humankapitaltheorie als Ansatz zur Erklärung der personellen Arbeitseinkommensverteilung, Verlag Wilhelm Surbir, St. Gallen 1988
- Köller, Olaf (u.a.) (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien, Leske+Budrich, Opladen 2004
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (KOM): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg 2008, http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf (Zugriff 15.05.2008)

- Kommission der europäischen Gemeinschaften (KOM): Ein kohärenter Indikator- und Benchmark-Rahmen zur Beobachtung der Fortschritte bei der Erreichung der Lissabon-Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, Brüssel 2007, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0061:FIN:DE:PDF> (Zugriff 12.05.2008)
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (KOM): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (KOM(2005)548), Brüssel 2005, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf (Zugriff 13.05.2008)
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (KOM): Richtlinie über Dienstleistungen im Binnenmarkt, http://ec.europa.eu/internal_market/services/services-dir/index_de.htm (Zugriff 15.05.2008)
- König, Klaus: Zur Managerialisierung und Ökonomisierung der öffentlichen Verwaltung (Speyerer Forschungsbericht 209), Deutsches Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung, Speyer 2000
- Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> (Zugriff 04.02.2008)
- Konsortium Bildungsberichterstattung: Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung, Frankfurt am Main 2005, <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtkonzeption.pdf> (Zugriff 06.06.2008)
- Kotthoff, Hans-Georg/Katharina Maag Merki/Maike Lambrecht: Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdevaluation an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg. Abschlussbericht, Pädagogische Hochschule Freiburg, Freiburg 2008
- Kotynek, Martin: Mozart ohne Effekt, In: Sueddeutsche Zeitung, 11.04.2007, <http://www.sueddeutsche.de/wissen/artikel/470/109361/> (Zugriff 02.06.2008)
- Krajewski, Markus: GATS rules on transparency and domestic regulation, In: Hein, Wolfgang/ Wolfgang Voegli (Hrsg.): GATS und globale Politik, Deutsches Übersee-Institut, Hamburg 2004
- Kraus, Josef: Bildung ist weit mehr als PISA. Verantwortungsgesellschaft und Kulturelle Bildung, <http://www.lehrerverband.de/kultpisa.htm> (Zugriff 16.01.2008)
- Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1973 (im Original: The Structure of Scientific Revolutions, University of Chicago, 1962)
- Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1969
- Kuhn, Thomas S.: Theoriewandel als Strukturwandel. Bemerkungen über den Sneed'schen Formalismus, In: Bayertz, Kurz (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte und wissenschaftliche Revolution, Pahl-Rugenstein, Köln 1981

Kultusministerium/Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM):

- KM 2008 Kultusministerium: Schule entwickeln – Qualität fördern (ppt), Stuttgart 2008, http://www.rpt.tue.schule-bw.de/download/schularten/rs/rs_im_dialog_2008/rpt7-010103-080408-Schule_entwickeln_Qualitaet_foerdern-Einfuehrung_von_Evaluation.ppt#5 (Zugriff 03.06.2008)
- KM 2007(a) Kultusministerium: Häufig gestellte Fragen zum Bildungsplan, Stuttgart 2007(a), http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/FAQ_Bildungsplanreform.pdf (Zugriff 19.02.2008)
- KM 2007(b) Kultusministerium: Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe. Abitur 2010, Stuttgart 2007(b), http://www.km-bw.de/servlet/PB/show/1224286/kp_leitfaden_abitur_2010_internetversion.pdf (Zugriff 05.05.2008)
- KM 2007(c) Kultusministerium: "Schule entwickeln – Qualität fördern". Information zum Unterstützungssystem für die allgemein bildenden Schulen, Stuttgart 2007(c), <http://www.km-bw.de/servlet/PB/show/1221546/Anlage%203%20Informationen%20zum%20Unterstützungssystem%20fr%20die%20Schulen.pdf> (Zugriff 26.11.2008)
- KM 2006(a) Kultusministerium: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2006(a)
- KM 2006(b) Kultusministerium: Projekt "Schulreifes Kind" beginnt in 154 Kindergärten und 61 Grundschulen, Pressemitteilung, 23.05.2006(b)
- KM 2006(c) Kultusministerium: „Schulreifes Kind“. Netzwerk der Förderung (Kurzbeschreibung Modelle), 2006(c), <http://www.km-bw.de/servlet/PB/show/1187329/2006-05-23%20Kurzbeschreibung-Modelle-Schulreifes%20Kind.pdf> (Zugriff 11.02.2008)
- KM 2006(d) Kultusministerium: Schulanfang auf neuen Wegen. Abschlussbericht zum Modellprojekt, Stuttgart 2006(d), http://www.km-bw.de/servlet/PB/show/1188110/Abschlussbericht_24-07.pdf (Zugriff 11.02.2008)
- KM 2006(e) Kultusministerium: Start des Programms "Chancen durch Bildung - Investitionsoffensive Ganztagschule", Pressemitteilung 18.10.2006(e)
- KM 2006(f) Kultusministerium: Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe. Abitur 2009, Stuttgart 2006(f), <http://www.km-bw.de/servlet/PB/show/1209418/Leitfaden2009Screen.pdf> (Zugriff 28.05.2008)
- KM 2004(a) Kultusministerium: Häufig gestellte Fragen zur Bildungsplanreform, Stuttgart 2004(a) (internes Dokument, öffentliche gekürzte Fassung: KM 2007)
- KM 2004(b) Kultusministerium: Investitionsprogramm des Bundes "Zukunft Bildung und Betreuung" 2003 – 2007 (IZBB), (Bekanntmachung vom 21. Mai 2003 (K.u.U. S. 81), geändert durch Bekanntmachung vom 19. März 2004 (K.u.U. S. 115), 2004(b), <http://www.km-bw.de/servlet/PB/show/1147124/IZBB-Bekanntmachung%202003%20und%202004%200904.pdf> (Zugriff 12.02.2008)
- KM 2004(c) Kultusministerium: Gymnasium 2004. Das pädagogische Konzept, Stuttgart 2004(c), http://www.km-bw.de/servlet/PB/show/1146583/Gymnasium%202004%20Das%20pdagogische%20Konzept%20G8_Sept2004_klein.pdf (Zugriff 15.02.3008)

- KM 2003(a) Kultusministerium: Themenorientiertes Projekt Wirtschaften, Verwalten und Recht in der Realschule (TOP WVR). Wissenswertes für Lehrkräfte, Stuttgart 2003(a), http://www.km-bw.de/servlet/PB/show/1226359/Endfassung%20Dezember%20WVR_N4%2012%202007%20%282%29.pdf (Zugriff 13.02.2008)
- KM 2003(b) Kultusministerium: Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe. Abitur 2006, Stuttgart 2003(b), <http://www.km-bw.de/servlet/PB/show/1099442/Leitfaden2006.pdf> (Zugriff 28.05.2008)
- KM 2002(a) Kultusministerium: Aspekte der verlässlichen Grundschule (Grundschule und Grundschulstufen der Sonderschulen), Stuttgart 2002(a) http://www.km-bw.de/servlet/PB/show/1161669/Verlssliche%20GS_neu%20-%2010305.pdf (Zugriff 12.02.2008)
- KM 2002(b) Kultusministerium: Fremdsprachen in der Grundschule. Lehren und Lernen mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts, Grundschule, Juli 2002(b), http://www.km-bw.de/servlet/PB/show/1161705/Brosch_Fremdsprachen%20-%2010305.pdf (Zugriff 12.02.2008)
- KM 2002(c) Kultusministerium: Ganztageschulen. Eckdaten für die Antragsstellung bzw. die Konzeptionen, Stuttgart 2002(c), <http://www.ganztageschulverband.de/DownloadLandesverbaende/GGTEckdatenbaden.pdf> (Zugriff 12.02.2008)
- KM 2002(d) Kultusministerium: IMPULSE Hauptschule. Neukonzeption der Berufswegeplanung in der Hauptschule, Stuttgart 2002(d), <http://www.km-bw.de/servlet/PB/show/1099480/impulsehs.pdf> (Zugriff 13.02.2008)
- KM 2002(e) Kultusministerium: Die neue gymnasiale Oberstufe in Baden-Württemberg, Infodienst Schule spezial, Stuttgart 2002(e), http://www.km-bw.de/servlet/PB/show/1099440/ID_Schule_spezial_2002.pdf (Zugriff 15.02.2008)
- KM 2001(a) Kultusministerium: Schulanfang auf neuen Wegen. Informationen für Schulen, Kindergärten und Eltern (Grundschule Baden-Württemberg. Dokumentation eines Projektes der Schuleingangsstufe), Stuttgart 2001(a)
- KM 2001(b) Kultusministerium: Wirtschaften, Verwalten und Recht in der Realschule. TOP WVR-Leitlinien ab Schuljahr 2001/2002, Realschule, Stuttgart 2001(b)
- KM 2001(c) Kultusministerium: Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums, In: Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 3, 2001(c)
- KM 2001(d) Kultusministerium: Bildungsplan für das allgemein bildende Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang, In: Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 6, 2001(d)
- KM 2001(e) Kultusministerium: Schulleitung - ein Berufsbild im Wandel, Stuttgart 2001(e), http://lehrerfortbildung-bw.de/ffb/pdf/Schulleitung_ein%20Berufsbild%20im%20Wandel.pdf (Zugriff 09.06.2008)
- KM 1994(1) Kultusministerium: Bildungsplan für die Grundschule, In: Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 1, 1994(1)
- KM 1994(2) Kultusministerium: Bildungsplan für die Hauptschule, In: Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 2, 1994(2)
- KM 1994(3) Kultusministerium: Bildungsplan für die Realschule, In: Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 3, 1994(3)

- KM 1994(4) Kultusministerium: Bildungsplan für das Gymnasium, In: Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 4, 1994(4)
- KM (Web): Kultusministerium: Das allgemein bildende Gymnasium, <http://www.km-bw.de/servlet/PB/menu/1075926/index.html> (Zugriff 13.12.2007)
- KM (Web): Kultusministerium: Der Bildungsplan kurz vorgestellt. Bildung stärkt Menschen, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz (Zugriff 13.10.2006)
- KM (Web): Kultusministerium: Die gymnasiale Oberstufe, <http://www.km-bw.de/servlet/PB/menu/1209298/index.html?ROOT=1146607> (Zugriff 01.06.2008)
- KM (Web): Kultusministerium: Mitteilung des Kultusministeriums zu Vergleichsarbeiten, In: Infodienst Schule, Nr. 39, November/Dezember 2008 http://www.km-bw.de/servlet/PB/menu/1236466_11/index.html?pbanker=A3#A3 (Zugriff 01.01.2009)
- KM (Web): Kultusministerium: Neues Ganztagschulprogramm "Ausbau und Weiterentwicklung der Ganztagschulen in Baden-Württemberg" <http://www.km-bw.de/servlet/PB/menu/1103168/index.html> (Zugriff 12.02.2008)
- KM (Web): Kultusministerium: Schulversuch Kooperation Hauptschule – Realschule, <http://www.km-bw.de/servlet/PB/menu/1230942/index.html> (Zugriff 26.11.2008)
- KM/LEU Kultusministerium/Landesinstitut für Erziehung und Unterricht: Bildungsplan 2004. Grundschule, Stuttgart 2004(a)
- KM/LEU Kultusministerium/Landesinstitut für Erziehung und Unterricht: Bildungsplan 2004. Hauptschule Werkrealschule, Stuttgart 2004(b)
- KM/LEU Kultusministerium/Landesinstitut für Erziehung und Unterricht: Bildungsplan 2004. Realschule, Stuttgart 2004(c)
- KM/LEU Kultusministerium/Landesinstitut für Erziehung und Unterricht: Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium, Stuttgart 2004(d)
- KM/LS Kultusministerium/Landesinstitut für Schulentwicklung: Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg, Stuttgart 2007, <http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiab/sevstart/OrientierungsrahmenSchulqualitaet.pdf> (Zugriff 23.02.2008)
- KM/SM Kultusministerium/Sozialministerium Baden-Württemberg: Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen, Stuttgart 2002, <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/kjhg/01-Redaktion/PDF-Anlagen/kultusministerium.baden-wuerttemberg.de,property=pdf,bereich=kjhg,sprache=de,rwb=true.pdf> (Zugriff 11.02.2008)

Kultusministerkonferenz (KMK)/Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland:

- KMK 2008 Kultusministerkonferenz: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) kann auf neuer Grundlage weiterarbeiten (Pressemitteilung 13.06.2008), Bonn 2008, <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/institut-zur-qualitaetsentwicklung-im-bildungswesen-iqb-kann-auf-neuer-grundlage-weiterarbeiten.html> (Zugriff 11.02.2009)
- KMK 2005(a) Kultusministerkonferenz: Geschäftsordnung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 2005(a), <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/gogr.pdf> (Zugriff 11.02.2009)
- KMK 2005(b) Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, Luchterhand, München/Neuwied 2005(b), <http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Dokumente/Intern/Argumentationspapier.pdf> (Zugriff 11.02.2009)
- KMK 2004(a) Kultusministerkonferenz: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004), Bonn 2004(a), http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16_Standards_Lehrerbildung.pdf (Zugriff 11.02.2009)
- KMK 2004(b) Kultusministerkonferenz: Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe, Bonn 2004(b), http://marvin.sn.schule.de/~sembbdd/Handreichungen/Standards_Lehrerbildung_ber.pdf (Zugriff 11.02.2009)
- KMK 2003 Kultusministerkonferenz: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), Bonn 2003, http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Rahmenvereinbarung_MSA_BS_04-12-2003.pdf (Zugriff 11.02.2009)
- KMK 2002 Kultusministerkonferenz: "Bildungswesen vor tiefgreifenden Veränderungen". Ministerin Prof. Dr.-Ing. habil. Dagmar Schipanski zur Übernahme der Präsidentschaft in der Kultusministerkonferenz (Pressemitteilung 16.01.2002), Bonn 2002, <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2002/bildungswesen-vor-tiefgreifenden-aenderungen.html> (Zugriff 11.02.2009)
- KMK 2001(a) Kultusministerkonferenz: Kultusministerkonferenz beschließt konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Bildung in Deutschland (296.Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06.Dezember 2001), Bonn 2001(a), <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/pm2001/296plenarsitzung.html> (Zugriff 11.02.2009)
- KMK 2001(b) Kultusministerkonferenz: Schulisches Lernen muss stärker anwendungsorientiert sein. Praktische Umsetzung der Erkenntnisse aus der PISA-Studie hat höchste Priorität (Pressemitteilung 04.12.2001), Bonn 2001(b) <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/pm2001/schulisches-lernen-pisa-studie-fakten-muessen-ernst-genommen-werden.html> (Zugriff 11.02.2009)

- KMK 2001(c) Kultusministerkonferenz: Kultusministerkonferenz erzielt Einigung mit Lehrerverbänden über Konsequenzen aus der PISA-Studie. Sieben Handlungsfelder stehen zunächst im Zentrum (Pressemitteilung 05.12.2001), Bonn 2001(c), <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/einigung-mit-lehrerverbaenden.html> (Zugriff 11.02.2009)
- KMK 2001(d) Kultusministerkonferenz: "Kultusministerkonferenz ist Motor des Wettbewerbs". Ministerin Dr. Annette Schavan zum Antritt der KMK-Präsidentschaft (Pressemitteilung 16.01.2001), Bonn 2001(d) <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/pm2001/kultusministerkonferenz-ist-motor-des-wettbewerbs.html> (Zugriff 11.02.2009)
- KMK 1997 Kultusministerkonferenz: Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss, In: (dies.:) Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Loseblattsammlung), Gruppe I: Allgemeines, Leitzahl 38, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997
- KMK 1995 Kultusministerkonferenz: Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 <http://www.mb-ost.de/daten/Standards.PDF> (Zugriff 31.01.2008)
- KMK 1993 Kultusministerkonferenz: Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I, Bonn 1993 http://www.landesjugendring-thueringen.de/wDeutsch/download/schule/2006/314_KMK_top_5_Anlage.pdf (Zugriff 11.02.2009)
- KMK (Web): Die Präsidentin Kultusministerkonferenz: Die Präsidentin der Kultusministerkonferenz 2001. Dr. Annette Schavan. Ministerin für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/zukunftswerkstatt-fuer-bildungspolitik/die-praesidentin-der-kultusministerkonferenz-2001.html> (Zugriff 11.02.2009)
- KMK (Web): Konstanzer Beschluss Kultusministerkonferenz: Konstanzer Beschluss. Kultusministerkonferenz beschließt länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern, In: 280.Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 23./24.Oktober 1997 in Konstanz, <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm1997/280plenarsitzung.html> (Zugriff 11.02.2009)
- KMK (Web): Rechtsgrundlagen Kultusministerkonferenz: Rechtsgrundlagen. Zu den staats- und verfassungsrechtlichen Grundlagen, http://www.kmk.org/no_cache/wir-ueberuns/gruendung-und-zusammensetzung/rechtsgrundlagen.html (Zugriff 11.02.2009)
- KMK/IQB 2006 Kultusministerkonferenz/Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, LinkLuchterhand/Wolters Kluwer, Bonn/München 2006 http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Dokumente/Intern/Gesamtstrategie_Endf.pdf (Zugriff 11.02.2009)

- Kultusportal Baden-Württemberg/Kindergärten in Baden-Württemberg: Der Kindergarten ist nicht alleine!, <http://www.km-bw.de/servlet/PB/menu/1182970/index.html?ROOT=1182956> (Zugriff 11.02.2008)
- Kultusportal Baden-Württemberg/Kindergärten in Baden-Württemberg: 195 weitere Modellstandorte mit 434 Kindergärten und 204 Grundschulen werden in das Projekt "Schulreifes Kind" aufgenommen, <http://www.km-bw.de/servlet/PB/menu/1182968/index.html?ROOT=1182956> (Zugriff 11.02.2008)
- Kusek, Jody Zall/Ray C. Rist: Ten Steps to a Results-based Monitoring and Evaluation System: A Handbook for Development Practitioners, World Bank Publications, Washington 2004
- Lakatos, Imre: Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme, In: Lakatos, Imre/Alan Musgrave (Hrsg): Kritik und Erkenntnisfortschritt, Vieweg, Braunschweig 1974
- Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen: Fortbildungen für pädagogische Führungskräfte, <http://lehrerfortbildung-bw.de/ffb/index.htm> (Zugriff 20.05.2008)
- Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen: Qualifikation pädagogischer Führungskräfte > Schulleiterinnen und Schulleiter, <http://lehrerfortbildung-bw.de/ffb/qualifikation/schulleitung/> (Zugriff 20.05.2008)
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (LBS): Bildungsstandards, <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards> (Zugriff 19.02.2008)
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (LBS): BOGY > Niveaunkretisierungen <http://www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/bogy/ueber/Nikos> (Zugriff 07.05.2008)
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (LBS): Der Bildungsplan kurz vorgestellt, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz (Zugriff 19.02.2008)
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (LBS): Diagnose- und Vergleichsarbeiten (DVA), <http://lbsneu.schule-bw.de/entwicklung/dva/> (Zugriff 11.07.2007)
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (LBS): Grundschule, <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/GS> (Zugriff 27.04.2008)
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (LBS): Kontingentsstudentafel, <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/GS/kontingentsstudentafel> (Zugriff 26.04.2008)
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (LBS): Niveaunkretisierungen, <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/GS/niveaunkretisierungen/MeNuk> (Zugriff 26.04.2008)
- Landesbildungsserver Sachsen-Anhalt: Externe Evaluation. Anliegen und Formen der externen Evaluation in Sachsen-Anhalt, http://www.bildung-lsa.de/cgi-bin/portal_main.cgi?subj=922&cont=2023 (Zugriff 06.11.2008)
- Landeselternbeirat Baden-Württemberg (LEB BW): Stellungnahme des Landeselternbeirats zu PISA 2000, Pressemitteilung, Stuttgart, 21.03.2002, http://www.leb-bw.de/info/allgemein/02%2003%20stell_pisa.pdf (Zugriff 11.02.2009)
- Landeselternbeirat Baden-Württemberg (LEB BW): Aufgaben des Landeselternbeirats, <http://www.leb-bw.de/index.php?page=444186811&f=1&i=2032583632&s=444186811> (Zugriff 11.02.2009)
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU): Jahresbericht 2000, Stuttgart 2001

- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI): Qualitätsentwicklung und Standardsicherung, <http://www.li-hamburg.de/abt.liq/index.html> (Zugriff 05.11.2008)
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI): Wir über uns, <http://www.li-hamburg.de/li.ueberuns/index.html> (Zugriff 05.11.2008)
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (LI-SA): Herzlich Willkommen auf den Internetseiten des Landesinstitutes ... <http://www.lisa-halle.de/> (Zugriff 06.11.2008)
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (LI-SA): Schul- und Curriculumentwicklung, <http://www.lisa.bildung-lsa.de/frame2.html> (Zugriff 06.11.2008)
- Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM): Beratungsstelle Evaluation, <http://www.lpm.uni-sb.de/SE/Beratung/Beratungsstelle%20Evaluation.htm> (Zugriff 06.11.2008)
- Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM): Beratungsstelle Schulentwicklung, <http://www.lpm.uni-sb.de/SE/Beratung/Beratungsstelle%20Schulentwicklung.htm> (Zugriff 06.11.2008)
- Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM): Organigramm, <http://www.lpm.uni-sb.de/lpm/wir/organigramm/organigramm.htm> (Zugriff 06.11.2008)
- Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM): Startseite Schulentwicklung, <http://www.lpm.uni-sb.de/SE/Startseite.htm> (Zugriff 06.11.2008)
- Landesinstitut für Schule (LIS): Aufgaben des Landesinstituts, <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.5442.de> (Zugriff 22.08.2009)
- Landesinstitut für Schule (LIS): Organigramm, http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Visio-LIS-Organigramm_VSD.pdf (Zugriff 22.08.2009)
- Landesinstitut für Schule (LIS): Qualitätssicherung, <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen02.c.738.de> (Zugriff 22.08.2009)
- Landesinstitut für Schule (LIS): Wir werden immer besser, <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.5450.de> (Zugriff 05.11.2008)
- Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur' (LfS/QA): Aufgaben und Arbeitsschwerpunkte (Webarchiv, Stand August 2006), <http://web.archive.org/web/20060830204007/www.lfs.nrw.de/aufgaben.htm> (Zugriff 06.11.2008)
- Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur' (LfS/QA): Willkommen beim ehemaligen Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur (Webarchiv, Stand Juni 2007), <http://web.archive.org/web/20070613032824/http://www.lfs.nrw.de/index.html> (Zugriff 11.02.2009)
- Landesinstitut für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.): Struktur (Webarchiv, Stand Dezember 2007), <http://web.archive.org/web/20071231104211/http://www.bildungsserver-mv.de/lisa-inhalt/struktur.aspx> (Zugriff 11.02.2009)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Evaluation, <http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.423565.de> (Zugriff 22.08.2009)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Geschichte, <http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.421273.de> (Zugriff 22.08.2009)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Organigramm, http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.5440.de/organigramm_lisum.pdf (Zugriff 22.08.2009)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Qualitätsentwicklung, <http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.423335.de> (Zugriff 22.08.2009)

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (LS):

- LS 2008(a) Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg: Organisationsplan des Landesinstituts für Schulentwicklung, Stuttgart 2008(a), <http://www.ls-bw.de/wir/organisation/GVPI-10-2008%203.pdf> (Zugriff 20.02.2008)
- LS 2008(b) Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg: Qualitätsrahmen Fremdevaluation. Regelphase, Stuttgart 2008(b), http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiabs/fev/QE8_Qualitaetsrahmen_FEV_2008-07-03.pdf (Zugriff 05.07.2008)
- LS 2008(c) Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg: Jahresbericht 2007, Stuttgart 2008(c), <http://www.ls-bw.de/wir/Jahresberichte/Jahresbericht%202007.pdf/download> (Zugriff 11.02.2009)
- LS 2007(a) Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg: Leitfaden zur Selbstevaluation an Schulen, Stuttgart 2007(a), http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiabs/sevstart/QE3_LeitfadenSEV.pdf (Zugriff 23.02.2008)
- LS 2007(b) Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg: Fremdevaluation an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, Stuttgart 2007(b), http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiabs/fev/QE2_PilotschulenbroschuereFEV.pdf (Zugriff 23.02.2008)
- LS 2007(c) Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg: Das Konzept "Operativ Eigenständige Schule" für berufliche Schulen in BW, Stuttgart 2007(c), http://www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/oes/oes-konzept/Gesamtkonzept-OES_2007-04-19.pdf (Zugriff 24.02.2008)
- LS 2007(d) Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg: Jahresbericht 2006, Stuttgart 2007(d), http://www.ls-bw.de/LS_Jahresbericht_2006.pdf/download (Zugriff 11.02.2009)
- LS 2006 Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg: Jahresbericht 2005, Stuttgart 2006, <http://www.ls-bw.de/aktuelles/jahresbericht2005.pdf/download> (Zugriff 11.02.2009)
- LS (Web): LEU Bildungspläne > Grundschule Stundentafel, <http://www.ls-bw.de/allg/lp/stgs.gif> (Zugriff 26.04.2008)
- LS (Web): Programm Bildungsforschung, <http://www.ls-bw.de/allg/projekte/Bildungsforschung> (Zugriff 27.02.2008)
- LS (Web): Willkommen im Landesinstitut für Schulentwicklung, <http://www.ls-bw.de/> (Zugriff 10.01.2008)
- LS/KM 2007 Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg/Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg, Stuttgart 2007, <http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiabs/sevstart/OrientierungsrahmenSchulqualitaet.pdf> (Zugriff 15.03.2008)

- LS/StaLa 2007 Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg: Bildungsberichterstattung 2007. Bildung in Baden-Württemberg, Stuttgart 2007 http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/bildungsbericht_2007.pdf (Zugriff 11.02.2009)
- Landesportal Baden-Württemberg: Neues Transferzentrum wird in Ulm eröffnet. Kultusministerin Annette Schavan bei der Eröffnung, Pressemitteilung 28.04.2004(a), <http://www.baden-wuerttemberg.de/de/Meldungen/54203.html> (Zugriff 27.02.2008)
- Landesportal Baden-Württemberg: Experte: Hirn- und Bildungsforschung verzahnen. «Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen» in Ulm, Pressemitteilung 02.01.2004(b), <http://www.baden-wuerttemberg.de/de/Meldungen/48618.html> (Zugriff 27.02.2008)
- Landesportal Baden-Württemberg: Kultusministerin Schavan: Medizinische Forschungsergebnisse münden in pädagogisches Handeln, Pressemitteilung 28.04.2004(c), <http://www.baden-wuerttemberg.de/de/Meldungen/54439.html> (Zugriff 27.02.2008)
- Landesrecht BW Bürgerservice: Schulgesetz für Baden-Württemberg, § 1, <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW+%C2%A7+1&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (Zugriff 19.04.2008)
- Landesrecht BW Bürgerservice: Schulgesetz für Baden-Württemberg, § 6, <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW+%C2%A7+6&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (Zugriff 28.04.2008)
- Landesrecht BW Bürgerservice: Schulgesetz für Baden-Württemberg, § 7, <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW+%C2%A7+7&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (Zugriff 01.05.2008)
- Landesrecht BW Bürgerservice: Schulgesetz für Baden-Württemberg, § 41, <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW+%C2%A7+41&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (Zugriff 20.05.2008)
- Landesrecht BW Bürgerservice: Schulgesetz für Baden-Württemberg, § 114, <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW+%C2%A7+114&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (Zugriff 17.04.2008)
- Landesrecht BW Bürgerservice: Verfassung des Landes Baden-Württemberg, § 12, <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=Verf+BW+Artikel+12&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (Zugriff 17.04.2008)
- Landesschülerbeirat Baden-Württemberg (LSBR BW): Folgerungen aus der OECD-Studie, <http://www.lsbr.de/content,31/FolgerungenOECD.pdf> (Zugriff 23.11.2004)
- Landesstiftung Baden-Württemberg: Bildungsforschung, <http://www.landesstiftung-bw.de/themen/wissenschaft.php?id=245> (Zugriff 27.02.2008)
- Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt: Evaluation von Schulen, <http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=11208> (Zugriff 06.11.2008)
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Verfassung des Landes Baden-Württemberg, Stuttgart 2008, <http://www.lpb-bw.de/bwverf/bwverf.htm> (Zugriff 15.10.2008)
- Landtag von Baden-Württemberg: Gesetz zur Änderung des Kindergartengesetzes (Drucksache 13 / 5130), Stuttgart 10.02.2006, http://www3.landtag-bw.de/WP13/Drucksachen/5000/13_5130_d.pdf (Zugriff 17.04.2008)
- Landtag von Baden-Württemberg: Plenarprotokoll 13 / 91, Stuttgart 27.04.2005, http://www.landtag-bw.de/wp13/plp/13_0091_27042005.pdf (Zugriff 17.04.2008)

- Landtag von Baden-Württemberg: Begründung zum Gesetz zur Reform der Verwaltungsstruktur, zur Justizreform und zur Stärkung des kommunalen Handlungsspielraums (Verwaltungsstruktur-Reformgesetz – VRG; Drucksache 13 / 3201), Stuttgart 2004, http://www.landtag-bw.de/wp13/drucksachen/3000/13_3201_d.pdf (Zugriff 11.02.2009)
- Landtag von Baden-Württemberg: Teilnahme Baden-Württembergs an Vergleichsstudien im Bildungsbereich (Antrag der Abg. Norbert Zeller u.a. SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport; Drucksache 13 / 2749), Stuttgart 2003, http://www3.landtag-bw.de/WP13/Drucksachen/2000/13_2749_D.PDF (Zugriff 20.02.2008)
- Landtag von Baden-Württemberg: Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg (Gesetzentwurf der Landesregierung, Drucksache 12 / 4389), Stuttgart 1999, http://www.landtag-bw.de/wp12/drucksachen/4000/12_4389_d.pdf (Zugriff 05.05.2008)
- Laval, Christian/Louis Weber: Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne, Éditions Nouveaux Regards, Paris 2002
- Lehmann, Karl: Chance zu neuem Aufbruch in der Bildungspolitik, In: FORUM, 36, 11/2002
- Lehmann, Armin: Die Quittung für unser veraltetes Bildungssystem, Der Tagesspiegel, Nr. 17606, 02.12.2001
- Lehmann, Rainer H. (u.a.): QuaSUM. Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung im Land Brandenburg, <http://zope.ebf.hu-berlin.de/document/quasum/> (Zugriff 11.07.2007)
- Lehner, Helmut: Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Werturteilsproblematik Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1994
- Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN): Schwerpunkt PISA 2003: Mathematische Grundbildung, <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/pisa2003/mathematik.html> (Zugriff 11.02.2009)
- Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN): Schwerpunkt PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenz, <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/pisa2006/naturwissenschaft.html> (Zugriff 11.02.2009)
- Ley, Michael: Übergang Schule - Hochschule. Klassifikation von Initiativen zur Förderung des naturwissenschaftlichen Nachwuchses (im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz, Universität Bonn, Bonn 2001, <http://www.hrk.de/de/download/dateien/schule-hochschule.pdf> (Zugriff 22.01.2008)
- Liessmann, Konrad Paul: Debattiert über Bildung, nicht über Pisa! Die Pisa-Erregung speist sich aus dem Geist der Sportberichterstattung, Kleine Zeitung Kärnten, 10.12.2004
- Litt, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, In: Burckhart, Holger: Theodor Litt. Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2003
- Löw, Martina: Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Leske+Budrich, Opladen 2003
- Maier, Harry: Bildungsökonomie. Die Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem, Schäffer-Poeschl Verlag, Stuttgart 1994
- Maslow, Abraham H.: Motivation und Persönlichkeit, Walter Verlag, Düsseldorf und Zürich 1978
- Masterman, Margaret: Die Natur eines Paradigmas, In: Lakatos, Imre und Alan Musgrave (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt, Vieweg, Braunschweig 1974

- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB): Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). 2. Bericht für die Schulen, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1996
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB): Das Institut, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/institut/index.htm> (Zugriff 07.11.2008)
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB): Publikationen des nationalen PISA-Konsortiums sowie von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der PISA-Projektgruppen, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/publikationen.htm> (Zugriff 04.01.2008)
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB): Projekte, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/eub/forschungsfelder/index.htm> (Zugriff 07.11.2008)
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2003
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2002
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 1, No. 2, Art. 20, Juni 2000, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384> (Zugriff 19.01.2009)
- McEneaney, Elizabeth/John Meyer: The Content of the Curriculum. An Institutional Perspective, In: Hallinan, Maureen (Hrsg.): Handbook of the Sociology of Education, Springer, New York u.a. 2000
- Mecklenburg-Vorpommern: Landesinstitut für Schule und Ausbildung. Aufgaben, http://www.service.m-v.de/cms/DLP_prod/DLP/Verwaltungswegweiser/_Ressorts/Ministerium_fuer_Bildung,_Wissenschaft_und_Kultur/_nachgeordnete_Behoerden/Landesinstitut_fuer_Schule_und_Ausbildung/index.jsp (Zugriff 05.11.2008)
- Menze, Clemens: Theodor Litts Kritik am Humanismus, In: Derbolav, Josef/Clemens Menze/Friedhelm Nicolin (Hrsg.): Sinn und Geschichtlichkeit. Werk und Wirkungen Theodor Litts, Klett-Cotta, Stuttgart 1980
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB I, 7.Jg., Heft 1, 1974
- Mertens, Dieter: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument, In: Siebert, Horst/Johannes Weinberg (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 22, Münster 1988
- Merz, Friedrich: Einwanderung und Identität, In: Welt online, 25. Oktober 2000, http://www.welt.de/print-welt/article540438/Einwanderung_und_Identitaet.html (Zugriff 23.08.2009)
- Messner, Rudolf: PISA und Allgemeinbildung, In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jahrgang, Heft 3, 2003
- Meulemann, Heiner: Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation, Juventa-Verlag, Weinheim/München 1996
- Meyer, Anke-Sophie: Wann ist mein Kind PISA-fit?, Beltz-Verlag, Weinheim 2002
- Meyerhöfer, Wolfram: PISA & Co. Als kulturindustrielle Phänomene, In: Jahnke, Thomas/Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co. Kritik eines Programms, Verlag Franzbecker, Hildesheim/Berlin 2006
- Microsoft Deutschland GmbH/ FOCUS Magazin Verlag GmbH: Bildungsstudie Deutschland 2007. Schule aus Sicht von Eltern, Lehrern und Personalverantwortlichen, München 2007, http://www.lwp-online.de/bildungsstudie/download/basisfolder/00bf_basisfolder.pdf (Zugriff 28.02.2008)

- Miller, Reinhold: PISA konkret: Ohne Lehrerinnen und Lehrer geht (fast) gar nichts, In: VdS Bildungsmedien (Hrsg.): Erfolgreich lehren und lernen: Ansätze und Wege in der Bildungsreform. Zur aktuellen Lage und zum Stand der Diskussion (Forum Bildung/Didakta 2005), Frankfurt am Main 2005
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg: Schulvisitation im Land Brandenburg, <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.312765.de> (Zugriff 24.08.2009)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Behörden / Institutionen, http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/Behoerden__Institutionen/index.jsp (Zugriff 22.08.2009)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern, vom 13. Februar 2006, geändert durch Gesetz vom 28. Januar 2009, http://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=6798 (Zugriff 22.08.2009)
- Müller, Karl Valentin: Zur Umweltlabilität der sozialen Bewährung, 14. Internationaler Soziologiekongress (Band III), Societa Italiana de Sociologica, Rom 1950
- Müller-Petersen, Else: Die Methoden der pädagogischen Tatsachenforschung, In: Petersen, Peter und Else Petersen: Die pädagogische Tatsachenforschung, Schöningh, Paderborn 1965
- Mullis, Ina (u.a.): PIRLS 2001. International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill 2003(a)
- Mullis, Ina (u.a.): TIMSS. Trends in Mathematics and Science Study. Assessment Frameworks and Specifications 2003. 2nd Edition, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill 2003(b)
- Mullis, Ina (u.a.): TIMSS 1999. International Mathematics Report. Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill 2000
- Münch, Joachim: Bildungspolitik. Grundlagen – Entwicklungen, Schneider-Verlag, Hohengehren 2002
- Musolff, Hans-Ulrich: Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre, Deutscher Studien-Verlag, Weinheim 1989
- Muszynski, Bernhard: Empirische Wende oder heiße Luft? Was die PISA-Debatte bewegen könnte, In: Massing, Peter (Hrsg.): Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Entwicklung – Kontroversen – Perspektiven (Politische Bildung, Jg. 35, Heft 3), Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2002
- Neubrand, Michael (Hrsg.): Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004
- Neuner, Gerhart: Allgemeinbildung – ein Phantom? In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999
- Neurowissenschaften – Instruktion – Lernen (NIL): Programm, <http://www.nil-programm.de/de/programm.htm> (Zugriff 27.02.2008)
- Niedersächsische Schulinspektion (NSchI): Niedersächsische Schulinspektion, http://www.mk.niedersachsen.de/master/C13998547_N13998072_L20_D0_I579.html (Zugriff 06.11.2008)

- Niedersächsische Schulinspektion (NSchI): Ziele und Aufgaben,
http://www.mk.niedersachsen.de/master/C41357776_N41356698_L20_D0_I579.html (Zugriff 06.11.2008)
- Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS): Aufgabengebiet Evaluation, <http://www.nibis.de/nli1/wirueber/nils/3evaluation.html> (Zugriff 06.11.2008)
- Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS): Aufgabengebiet Schulentwicklung,
<http://www.nibis.de/nli1/wirueber/nils/2schulentwicklung.html> (Zugriff 06.11.2008)
- Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS): Ziele und Aufgaben, <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=1177> (Zugriff 06.11.2008)
- Noelle-Neumann, Elisabeth und Thomas Petersen: Zeitenwende. Der Wertewandel 30 Jahre später, In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 29, 2001,
<http://www.bpb.de/files/9M8H2E.pdf> (Zugriff 11.02.2009)
- Noelle-Neumann, Elisabeth: Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft, Edition Interfrom, Osnabrück 1978
- Oelkers, Jürgen: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA, Beltz Verlag, Weinheim/Basel/Berlin 2003
- Oesterdiekhoff, Georg W.: Epilog: Theorie des Wertewandels als Theorie der Kulturgeschichte?, In: Oesterdiekhoff, Georg W./Norbert Jegenka (Hrsg.): Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften, Leske+Budrich, Opladen 2001
- Oesterdiekhoff, Georg W./Norbert Jegenka (Hrsg.): Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften, Leske+Budrich, Opladen 2001
- Oettinger, Günther H.: Qualitätsoffensive Bildung. Regierungserklärung von Ministerpräsident Günther H. Oettinger vor dem Landtag von Baden-Württemberg am 23. Juli 2008, Stuttgart 2008, http://www.baden-wuerttemberg.de/fm7/2028/080723_Regierungserklaerung_Oettinger_Bildungsoffensive.pdf (Zugriff 26.11.2008)
- Ofenbach, Birgit: Bildung versus Humanressource – Zu Fehlschlüssen aus TIMSS und PISA, In: Schwarz, Bernd/Thomas Eckert (Hrsg.): Erziehung und Bildung nach TIMSS und PISA (Erziehungskonzeptionen und Praxis 58), Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2004
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted): About us, <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/About-us> (Zugriff 11.02.2009)
- Opaschowski, Horst W.: Das Moses Prinzip. Die 10 Gebote des 21. Jahrhunderts, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2006
- Organisation for Economic Co-Operation and Development/ Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)
- OECD 2007 Organisation for Economic Co-Operation and Development: Human Capital: How What You Know Shapes Your Life (OECD Insights), Paris 2007
- OECD
2005/2006 Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung:
OECD Work on Education, Trocadero, Paris 2005/2006,
<http://www.oecd.org/dataoecd/35/40/30470766.pdf> (Zugriff 13.07.2007)
- OECD
2005(a) Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung:
Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005, Elsevier, Paris 2005(a)

- OECD 2005(b) Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, Paris 2005(b), <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (Zugriff 14.05.2008)
- OECD 2004 Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004, Elsevier, Paris 2004
- OECD 2003 Organisation for Economic Co-Operation and Development: The Pisa 2003 Assessment framework – Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills, Paris 2003, <http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf> (Zugriff 11.02.2009)
- OECD 2001 Organisation for Economic Co-Operation and Development: Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000, Paris 2001, <http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf> (Zugriff 11.02.2009)
- OECD 2000 Organisation for Economic Co-Operation and Development: Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey, Statistics Canada 2000, <http://www.oecd.org/dataoecd/24/21/39437980.pdf> (Zugriff 11.02.2009)
- OECD 1995 Organisation for Economic Co-Operation and Development: Literacy, Economy and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey, Statistics Canada 1995
- OECD 1961 Organisation for Economic Co-Operation and Development: Ability and educational opportunity, Paris 1961
- OECD (Web): Organisation for Economic Co-Operation and Development: Bildung, <http://www.oecd.org/de/bildung> (Zugriff 13.05.2008)
- OECD (Web): Organisation for Economic Co-Operation and Development: FAQ > FAQ > Background and Basics, http://www.pisa.oecd.org/document/53/0,3343,en_32252351_32235731_38262901_1_1_1_1,00.html#Background_and_basics (Zugriff 19.11.2008)
- OECD (Web): Organisation for Economic Co-Operation and Development: FAQ > FAQ > Who's Who, http://www.pisa.oecd.org/document/53/0,3343,en_32252351_32235731_38262901_1_1_1_1,00.html#Who_s_Who_in_PISA (Zugriff 19.11.2008)
- OECD (Web): Organisation for Economic Co-Operation and Development: Programme PISA for International Student Assessment PISA: What's new, <http://www.pisa.oecd.org/pisa> (Zugriff 13.10.2006)
- OECD (Web): Organisation for Economic Co-Operation and Development Online Book Education Shop: Education & Skills, <http://www.oecdbookshop.org/oecd/index.asp?lang=en> (Zugriff 13.05.2008)
- OECD (Web): Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Über Über http://www.oecd.org/pages/0,2966,de_34968570_35009030_1_1_1_1,00.html#geschichte_der_oecd (Zugriff 13.10.2006)
- Organisation for European Economic Co-Operation (OEEC): Conference on the Identification and Education of Talent for Scientific Studies. STP/GC, 1960
- Oser, Fritz: Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards, In: Lemmermöhle, Doris/Dirk Jahreis (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung (Die Deutsche Schule, 95. Jg., 7. Beiheft), Juventa Verlag, Weinheim 2003
- Ostermeier, Christian: Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Programms „Steigerung der Effizienz des ma-

- thematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS), Waxmann Verlag, Münster/München/Berlin 2004
- Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP): Schwerpunktthema Medien und Politik, Nomos Verlag, 35. Jahrgang, Heft 4, 2006
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (PZ): Das Pädagogische Zentrum, http://www.pz-rlp.de/neu/pz.php?menue=99&main=94&marginal=88&r_ID=KH (Zugriff 06.11.2008)
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (PZ): Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, internes Dokument, zugesandt per E-Mail von Euteneuer, Angela (PZ) am 27.07.2009 nach Anfrage
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (PZ): Wie arbeitet das Pädagogische Zentrum?, http://www.pz-rlp.de/neu/pz.php?menue=217.216.218&main=75&marginal=88&r_ID= (Zugriff 06.11.2008)
- Palincsar, Annemarie Sullivan/Ann Brown: Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities, In: *Cognition and Instruction*, 1 (2), 1984
- Pant, Hans Anand/Holger Gärtner/Peter Harych/Poldi Kuhl/Wolfgang Wendt: Die Evaluation schulischer Bildungserträge auf Länderebene – Das Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ), In: *Zeitschrift für Evaluation*, Jg. 7, Heft 2, 2008
- Parsons, Talcott: *The present position and prospects of systematic theory in sociology*, In: *Essays in Sociological Theory*, Free Press, New York 1945
- Payk, Bernhard: *Deutsche Schulpolitik nach dem PISA-Schock. Wie die Bundesländer auf die Legitimationskrise des Schulsystems reagieren*, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2009
- Peek, Rainer: Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung von Schulen und Schulsystemen, In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2002
- Peter, Joachim: Ausländerkinder senken Lern-Niveau erheblich. Neue Pisa-Teilanalyse weist auf erhebliche Schwierigkeiten an Schulen schon bei geringem Migrantenanteil hin, *Die Welt*, Nr. 53, 04.03.2003
- Picht, Georg: *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*, Walter-Verlag, Olten/Freiburg im Breisgau 1964
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, Waxmann Verlag, Münster 2007
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003 - Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*, Waxmann Verlag, Münster 2006
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?*, Waxmann Verlag, Münster 2005
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Waxmann Verlag, Münster 2004
- Plake, Klaus (Hrsg.): *Klassiker der Erziehungssoziologie*, Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel, Düsseldorf 1987
- Plünnecke, Axel/Oliver Stettes: *IW-Bildungsmonitor 2005 – Die Bildungssysteme der Bundesländer im Vergleich*, *IW-Trends*, 33. Jahrgang, 2/2006, http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/trends02_06_1.pdf (Zugriff 11.02.2009)

- Polanyi, Michael: *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, The University of Chicago Press, Chicago 1958
- Prenzel, Manfred/Cordula Artelt/Jürgen Baumert/Werner Blum/Marcus Hammann/Eckhard Klieme/Reinhard Pekrun (Hrsg.): *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung*, Kiel 2008, http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf (Zugriff 20.11.2008)
- Pressley, Michael/John G. Borkowski/Wolfgang Schneider: *Cognitive strategy users coordinate metacognition, and knowledge*, In: Vasta, Ross/Grover Whitehurst (Hrsg.): *Annals of child development*, Jai Press, New York 1987
- Pressley, Michael/J.G. Borkowski/Wolfgang Schneider: *Good information processing: What it is and how education can promote it*, In: *International Journal of Educational Research*, 13, 1989
- Radtke, Frank-Olaf: *Die Schwingkraft internationaler Vergleiche*, In: Bank, Volker (Hrsg.): *Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht*, Haupt Verlag, Bern/Stuttgart/Wien 2005
- Radtke, Frank-Olaf: *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung*, In: *sowi-onlinejournal*, Bielefeld 2000, <http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/radtke.htm> (Zugriff 21.05.2008)
- Rahm, Sybille: *Der lernende Lehrer. Skizze einer Profession aus schulpädagogischer Sicht (Beitrag zur Ringvorlesung „Lernen im Lebenslauf“. Aufgaben und Leistungen der Erziehungswissenschaft)*, Bamberg 2003, http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/schulpaedagogik/dokumente/Ringvorlesung_SS_2003.pdf (Zugriff 11.02.2009)
- Rat der Europäischen Union: *Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (KOM(2001) 501)*, Brüssel 2002, <http://register.consilium.eu.int/pdf/de/02/st06/06365d2.pdf> (Zugriff 12.05.2008)
- Rauscher, Frances/Gordon Shaw/Catherine Ky: *Music and spatial task performance*, In: *Nature*, 365, 1993
- Reble, Albert: *Geschichte der Pädagogik*, Klett-Cotta, Stuttgart 1987
- Regierungspräsidium Stuttgart: *Fachberaterinnen und Fachberater Schulentwicklung*, <http://www.rp.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/menu/1253579/index.html> (Zugriff 20.09.2009)
- Remmers, Werner: *Chancengleichheit*, In: Greiffenhagen, Martin (Hrsg.): *Kampf um Wörter. Politische Begriffe im Meinungsstreit*, Hanser Verlag, München/ Wien 1980
- Reyer, Jürgen: *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2006
- Richter, Christine: *Sprache ist der Schlüssel zum Bildungserfolg*, *Berliner Zeitung*, Nr. 55, 06.03.2003
- Richter, Rudolf: *Soziologische Paradigmen. Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte*, WUV-Universitätsverlag, Wien 2001
- Riecke-Baulecke, Thomas: *Effizienz von Lehrarbeit und Schulqualität. Zielklarheit, Transparenz und Prozessoptimierung – Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2001
- Ritz, Adrian: *Evaluation von New Public Management*, Haupt, Bern/Stuttgart/Wien 2003
- Robinson, Saul B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*, Luchterhand, Neuwied am Rhein/Berlin 1971
- Rolff, Hans-Günter: *Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersuchungen. Grenzen und Chancen*, In: Rolff, Hans-Günter (u.a.) (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 12, Juventa Verlag, Weinheim/München 2002

- Rolff, Hans-Günter: Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit an Schulen? In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001
- Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule, Juventa-Verlag, Weinheim/München 1995
- Roßbach, Hans-Günther: Vorschulische Erziehung, In: Cortina, Kai S. (u.a.) (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2003
- Rößer, Barbara: Wissensgesellschaftliche Pädagogik. Der transformierte Bildungsdiskurs als Realisierungs- und Ideologisierungsförm der Wissensgesellschaft, In: Bittlingmayer, Uwe H./Ulrich Bauer (Hrsg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität?, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006
- Roßteutscher, Sigrid: Von Realisten und Konformisten – wider die Theorie der Wertsynthese, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 56. Jg., Heft 3, 2004
- Roßteutscher, Sigrid: Wertsynthese: Kein unsinniges Konzept, sondern traurige Realität, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 57, Heft 2, 2005
- Rost, Jürgen (u.a.): Naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland. Methoden und Ergebnisse von PISA 2000, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004
- Roth, Heinrich: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung, In: Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung, 2. Jg., Heft 1, Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen 1962
- Rubner, Jeanne: Lesen und Rechnen mangelhaft, Süddeutsche Zeitung, Nr. 278, 03.12.2001
- Sächsischer Bildungsserver: Sächsisches Bildungsinstitut, <http://www.sn.schule.de/~ci/> (Zugriff 06.11.2008)
- Sächsisches Bildungsinstitut (SBI): Organisation, <http://www.sachsen-macht-schule.de/sbi/8978.htm> (Zugriff 06.11.2008)
- Sächsisches Bildungsinstitut (SBI): Schulbesuchungsverfahren, <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/3394.htm> (Zugriff 06.11.2008)
- Sattler, Karl-Otto: Millionengrab. Im »Ländle« mündet die Einführung eines betriebswirtschaftlichen Rechnungswesens in ein Fiasko, In: Das Parlament, Nr. 16-17, 16.4.2007, <http://www.das-parlament.de/2007/16-17/WirtschaftFinanzen/14607356.html> (Zugriff 04.06.2008)
- Schavan, Annette: Gymnasium in Baden-Württemberg mit neuem Profil, In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg/Stadt Freiburg - Dezernat für Umwelt, Bildung und Sport (Hrsg.): Gymnasium mit neuem Profil. Freiburger G8-Forum. Dokumentation, Stuttgart/Freiburg 2003
- Schavan, Annette: Welche Schule wollen wir? PISA und die Konsequenzen, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 2002
- Schavan, Annette: Schule der Zukunft. Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 1998
- Schelten, Andreas: Berufsbildung ist Allgemeinbildung – Allgemeinbildung ist Berufsbildung, In: Die berufsbildende Schule, 57, 6-2005
- Schiefele, Ulrich/Cordula Artelt/Wolfgang Schneider/Petra Stanat (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004

- Schimitzek, Corina: „Es ist etwas in Bewegung geraten!“ Begleituntersuchung zur ‚Start-phase Selbstevaluation‘ an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, Verlag dissertation.de, Berlin 2008
- Schleicher, Andreas/OECD: Ask the economists: Education - Learn more, earn more? (Interview), OECD, 03.10.2007, http://www.oecd.org/document/21/0,3343,en_2649_201185_39414933_1_1_1_1,00.html (Zugriff 12.10.2008)
- Schleicher, Andreas/Anja Clemens-Smicek: Der Überbringer schlechter Nachrichten im deutschen Bildungssystem: Andreas Schleicher (Interview), Westdeutsche Zeitung newslne, 19.12.2006, <http://www.wz-newsline.de/sro.php?redid=138818> (Zugriff 12.10.2008)
- Schlöder, Bernd: Soziale Werte und Werthaltungen. Eine sozialpsychologische Untersuchung des Konzepts sozialer Werte und des Wertwandels, Leske+Budrich, Opladen 1993
- Schlömerkemper, Jörg: Leistungsmessung und die Professionalität des Lehrerberufs, In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2002
- Schmoll, Heike: Kommentar: Bildung läßt sich nicht messen, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 288, 09.12.2004
- Schmoll, Heike: Andreas Schleicher. Miesmacher, FAZ.NET, 14.09.2004(b), <http://www.faz.net/s/RubF3CE08B362D244869BE7984590CB6AC1/Doc~E7676346E7C8B453E8C65551154825596~ATpl~Ecommon~Scontent.html> (Zugriff 21.07.2007)
- Schuer, Günther: Die deutsche Bildungskatastrophe. 20 Jahre nach Picht – Lehren und Lernen in Deutschland, Busse+Seewald, Herford 1986
- Schulaction.org: Kontakt, <http://www.schulaction.org/?q=node/3> (Zugriff 28.11.2008)
- Schüleraktionskomitee Stuttgart: 12.11.2008 – bundesweiten Schulstreik in Stuttgart organisieren!, Stuttgart 2008, <http://stuttgartsak.files.wordpress.com/2008/10/argumente-flugblatt.pdf> (Zugriff 28.11.2008)
- Schulministerium.NRW.DE. Das Bildungsportal: Qualitätsanalyse an den Schulen in Nordrhein-Westfalen, <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/index.html> (Zugriff 06.11.2008)
- Schultz, Tanjev: Umrittener "Mr.Pisa", Sueddeutsche Zeitung/sueddeutsche.de, 30.11.2007, <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/artikel/126/145791/> (Zugriff 12.10.2008)
- Schümer, Gundel/Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiß (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler - vertiefende Analysen der PISA 2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004
- Schützenmeister, Jörn: Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung, Tectum Verlag, Marburg 2002
- Schwarzkopf, Wolfgang (Hrsg.): Jenseits von Pisa: Welche Bildung braucht der Mensch?, Swiridoff Verlag, Künzelsau 2003
- Sloterdijk, Peter: Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1999
- Spitta, Dietrich: Menschenbildung und Staat. Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus, Verlag Johannes M. Mayer, Stuttgart/Berlin 2006
- Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk, Schattauer, Stuttgart 2005
- Spoerr, Kathrin: Deutsche Schüler lesen und rechnen schlecht, Die Welt, Nr. 281, 01.12.2001

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB): Qualitätsagentur, <http://www.isb.bayern.de/isb/index.aspx?MNav=8&QNav=0&TNav=0&INav=0> (Zugriff 04.11.2008)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB): Selbstdarstellung (Stand 1997), <http://www.osn.de/user/hunter/isb.htm> (Zugriff 04.11.2008)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB): Über uns, <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=10&QNav=0&TNav=0&INav=0> (Zugriff 04.11.2008)
- Staatsministerium Baden-Württemberg (StM): Qualitätsoffensive Bildung. Anlage 1. 7-Schwerpunktbereiche, Stuttgart 2008, http://www.baden-wuerttemberg.de/fm7/2028/Anlage%201%20Qualit%E4tsoffensive%20Bildung%20Anlage%20_2_.pdf (Zugriff 26.11.2008)
- Staatsministerium Baden-Württemberg (StM): Ministerrat beschließt umfassendes Konzept zum weiteren Ausbau von Ganztagschulen, Pressemeldung, 21.02.2006, http://www.stm.baden-wuerttemberg.de/de/Meldungen/114506.html?template=min_meldung_html&_min=_stm (Zugriff 04.02.2009)
- Steffens, Ulrich/Tino Bargel (Hrsg.): Qualität von Schule (Heft 1-8), Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden 1987 ff.
- Steiner, Rudolf: Neuorientierung des Erziehungswesens im Sinne eines freien Geisteslebens, Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1980
- Stern.de (o.V.): Universitäten. Hochschulrektorenkonferenz will "Uni-PISA", 10.07.2002, <http://www.stern.de/wirtschaft/arbeit-karriere/254331.html?eid=501590> (Zugriff 22.02.2008)
- Suchanek, Andreas: Wertpluralismus aus ökonomischer Sicht, In: Universität Heidelberg (Hrsg.): Wertpluralismus. Sammelband der Vorträge des Studium Generale der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg 1999
- Süddeutsche Zeitung (o.V.): Deutscher Pisa-Koordinator zum Rücktritt aufgefordert, Süddeutsche Zeitung/sueddeutsche.de, 29.11.2007, <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/artikel/872/145539/> (Zugriff 12.10.2008)
- Süddeutsche Zeitung (o.V.): Miserables Zeugnis für überholtes Schulsystem, Süddeutsche Zeitung, Nr. 279, 04.12.2001
- SWR.de: Keine Hauptschulempfehlung mehr, Stuttgart 27.11.2008, <http://www.swr.de/swr1/bw/nachrichten/-/id=1000258/nid=1000258/did=4228440/1tzfuzh/index.html> (Zugriff 27.11.2008)
- Tacke, Veronika: Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung, In: Klatetzki, Thomas/Veronika Tacke (Hrsg.): Organisation und Profession, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005
- Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Juventa Verlag, Weinheim/München 1988
- Terhart, Ewald: Lehrerbildung nach Pisa, In: Merckens, Hans (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften), Leske+Budrich, Opladen 2003
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM): Qualitätssicherung, http://www.thillm.de/thillm/start_qs.html (Zugriff 06.11.2008)
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM): Schul- und Qualitätsentwicklung, http://www.thillm.de/thillm/start_schule.html (Zugriff 06.11.2008)
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM): Unser Institut, http://www.thillm.de/thillm/start_institut.html (Zugriff 06.11.2008)

- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM): Unterstützung der Qualitätsagenturen, http://www.thillm.de/thillm/start_schule_qa.html (Zugriff 06.11.2008)
- Thüringer Kultusministerium: Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“. Strategie zur Qualitätssteigerung für alle Thüringer Schulen, Erfurt 2007, http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/evas/flyer_evas.pdf (Zugriff 06.11.2008)
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Kathrin Dederling/Daniel Kneuper/Christian Kuhlmann/Isa Nessel: PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008(a)
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Kathrin Dederling/Daniel Kneuper/Christian Kuhlmann/Isa Nessel: PISA als bildungspolitisches Ereignis. Oder: Wie weit trägt das Konzept der „evaluationsbasierten Steuerung“?, In: Brüsemeister, Thomas/Klaus-Dieter Eubel (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008(b)
- TIMSS Germany: TIMSS im Überblick, <http://www.timss.mpg.de/> (Zugriff 05.07.2007)
- Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL): Aufgaben und Ziele, <http://www.znl-ulm.de/html/ziele.html> (Zugriff 27.02.2008)
- Trautwein, Ulrich/Renate Allgöwer: Tübingen soll internationaler Leuchtturm werden (Interview), Stuttgarter Zeitung online, 27.09.2008 http://www.stuttgarter-zeitung.de/stz/page/1829781_0_2147_-quot-tuebingen-soll-internationaler-leuchtturm-werden-quot-.html (Zugriff 15.10.2008)
- Trautwein, Ulrich/Franz Baeriswyl: Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen, In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (2), 2007
- UNESCO: UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung", In: UNESCO heute, 53. Jahrgang, Ausgabe 1/2006, <http://www.unesco-heute.de/0106/didacta06.htm> (Zugriff 11.02.2009)
- Universität Bielefeld: Ministerielle Steuerung und Leistungsvergleichsstudien (MISTEL), http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag4/main/projekte_dfg-pisa-umgang.html (Zugriff 26.07.2009)
- Universität Koblenz-Landau: VERA Vergleichsarbeiten in der Grundschule, <http://139.14.28.6/verapub/index.php?id=174> (Zugriff 20.09.2009)
- Universität Koblenz-Landau: VERA Ziele, <http://139.14.28.6/verapub/index.php?id=172> (Zugriff 20.09.2009)
- Verband Bildung und Erziehung (VBE): VBE: Nach PISA keine Beruhigungstropfen und Trostpflasterchen mehr, Pressemitteilung, Stuttgart, 12.12.2001(a)
- Verband Bildung und Erziehung (VBE): VBE verärgert über Schuldzuweisungen an die Lehrer, Pressemitteilung, Stuttgart, 20.12.2001(b)
- Verband Bildung und Erziehung (VBE): VBE: Nicht nur Wissen, sondern Wertevermittlung wichtig. Wieder mehr das Positive in den Schulen hervorheben, Pressemitteilung, Stuttgart, 23.12.2001(c)
- Verband Bildung und Erziehung (VBE): Rahmenprogramm des Verbandes Bildung und Erziehung, <http://www.vbe.de/index.php?id=18> (Zugriff 17.01.2007)
- Verband Bildung und Erziehung (VBE): Satzung des VBE, <http://www.vbe.de/index.php?id=13> (Zugriff 17.01.2008)
- Verband Bildung und Erziehung Baden-Württemberg (VBE BW): Über unseren Verband (alte Seite) / Verband Bildung und Erziehung Baden-Württemberg (VBE BW): Der VBE (neue Seite), <http://www.vbe-bw.de/wDeutsch/dervbe/index.php?navid=1> (Zugriff 11.02.2009)

- Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen: Bilingualer Unterricht ist das Erfolgskonzept schlechthin, Pressemeldung 24.08.2006, http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=185 (Zugriff 11.07.2007)
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (VBW) (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Jahrgutachten 2007, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007
- Vergleichsarbeiten in der Grundschule (VERA): Vergleichsarbeiten in der Grundschule, <http://www.uni-landau.de/vera/> (Zugriff 05.02.2008)
- Vergleichsarbeiten in der Grundschule (VERA): Ziele, <http://139.14.28.6/verapub/index.php?id=172> (Zugriff 05.02.2008)
- Von Meyer, Heino: Noch ein falscher Verdacht, OECD Berlin Centre, 02.07.2008, http://www.oecd.org/document/56/0,3343,de_34968570_35008940_41010616_1_1_1_1,00.html (Zugriff 12.10.2008)
- Wächter, Jörg-Dieter: Wissenschaft, Subjekt und Beruf. Zum spezifischen Profil der Realschule im Spiegel der Lehrpläne, In: Rekus, Jürgen (Hrsg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Juventa Verlag, Weinheim/München 1999
- Wacker, Albrecht: Bildungsstandards als Steuerungsinstrumente der Bildungsplanung: Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2008
- Weber, Max: Soziologische Grundbegriffe, Mohr Siebeck, Tübingen 1966
- Weigel, Tanja Maria: Die PISA-Studie im bildungspolitischen Diskurs. Eine Untersuchung der Reaktionen auf PISA in Deutschland und im Vereinigten Königreich, Trier 2004, <http://www.oecd.org/dataoecd/46/23/34805090.pdf> (Zugriff 10.06.2008)
- Weinert, Franz: Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler?, In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Belz Verlag, Weinheim/Basel 2001
- Weinert, Franz/Wolfgang Schneider (Hrsg.): Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study, Cambridge University Press, New York 1999
- Weinert, Franz/Andreas Helmke (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter, Psychologie Verlags Union, Weinheim 1997
- Weinstock, Heinrich: Die Tragödie des Humanismus. Wahrheit und Trug im abendländischen Menschenbild, Sammlung Aula, Wiesbaden 1989
- Weishaupt, Horst: Modernisierung der Erziehungswissenschaft – Überlegungen zu Veränderungen der Struktur des erziehungswissenschaftlichen Forschungsfelds, In: Uhl, Siegfried/Manfred Kuthe (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Schulforschung. Beiträge aus dem Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, Band 15), Universität Erfurt, Erfurt 2002
- Welker, Michael: Was ist Pluralismus?, In: Universität Heidelberg (Hrsg.): Wertpluralismus. Sammelband der Vorträge des Studium Generale der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg 1999
- Weniger, Erich/Helmut Gassen (Hrsg.): Erziehung, Politik, Geschichte. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1990
- Weymann, Ansgar: Sozialer Wandel. Theorien zur Dynamik der modernen Gesellschaft, Juventa, Weinheim/München 1998
- Widmaier, Hans Peter: Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik, Klett Verlag, Stuttgart 1966
- Wissen.de (o.V.): Das neue wissen.de Lexikon. Mit PISA- Trainer, Bassermann, München 2004

- Wissen.de: Fit für PISA?!, http://www.wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/bildung/weiterbildung/special_pisalangenscheidt/index,page=3525122.html (Zugriff 09.01.2008)
- Witte, Jutta: Lernen, einen Minister zu überzeugen, VDI-Nachrichten, Nr. 17, 28.04.2000
- Wolf, Rainer: Gedanken zur Bildung von Indikatoren: Bildungsindikatoren, In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, 11/2006
- World Trade Organization (WTO): Services Sectoral Classification List, 1991, http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/mtn_gns_w_120_e.doc (Zugriff 15.05.2008)
- World Trade Organization (WTO): Services trade, http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/serv_e.htm (Zugriff 15.05.2008)
- World Trade Organization (WTO): The new negotiations, http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/s_negs_e.htm (Zugriff 15.05.2008)
- World Values Survey: World Values Survey, <http://www.worldvaluessurvey.com/> (Zugriff 18.10.2007)
- Yalçın, Gülsan/Christoph Scherrer: GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich (Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung), Kassel 2002, <http://www.gew.de/Binaries/Binary29234/Gutachten%20Scherrer%20April%202002.pdf> (Zugriff 11.02.2009)
- Zwick, Daniel: 39 Sekunden Sprachförderung - pro Jahr, Die Tageszeitung, Nr. 7540, 15.12.2004, <http://www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2004/12/15/a0267> (Zugriff 11.02.2009)

